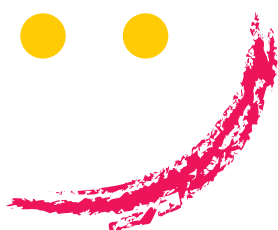


Helena Barbosa

Joana Quental

conference proceedings



2nd International Conference
**Art, Illustration and Visual Culture
in Infant and Primary Education**

Creative processes and childhood-oriented cultural discourses

2º Congreso Internacional
**Arte, Ilustración y Cultura Visual
en Educación Infantil y Primaria**

**Processos criativos e discursos culturais
orientados a la infancia**

2º Congresso Internacional
**de Arte, Ilustração e Cultura Visual
na Educação Infantil e Primária**

**Processos criativos e discursos culturais
orientados para a infância**



2nd International Conference
**Art, Illustration and Visual Culture
in Infant and Primary Education**

2º Congreso Internacional
**Arte, Ilustración y Cultura Visual
en Educación Infantil y Primaria**

2º Congresso Internacional
**de Arte, Ilustração e Cultura Visual
na Educação Infantil e Primária**

Ficha Técnica

Autor: **Helena Barbosa**
Co-Autores: **Joana Quental**
Design: **Álvaro Sousa**
Paginação: **Nuno Dias**
Coordenação/Organização: **Helena Barbosa**
Título: **2nd International Conference Art, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education**
Sub-título: **Creative processes and childhood-oriented cultural discourses**
Nº do Volume 1
1ª Edição
Editor: Universidade de Aveiro
Dezembro 2012
Palavras-Chave: Ilustração; Desenho; Educação, Design, Arte, Cultura Visual, Infância.
ISBN: 978-989-98185-0-7
CDU 7.0

DECA | ua | departamento de
comunicação e arte



universidade de aveiro



Departamento
de **Pintura**



UGR | Universidad
de Granada.

apoios



ID+ RESEARCH
INSTITUTE FOR
DESIGN, MEDIA
AND CULTURE

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

grafislab
DESIGNERS IMPRESSORES



Table of Contents

Índice

Contents

Conference Committee <i>Comité de la Conferencia</i>	6
Presentation <i>Presentación</i>	7
Art, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education: themes presentation	9
Keynote speakers <i>Ponencias</i>	11
Design and illustration. Two of a kind	14
Relatos Visuales de Nuestro Tránsito por el Mundo	19
The Campaign for Drawing	26
Ilustrar: dar à luz ou trazer a luz? Ilustração como revelação exaltada da diferença	33
Workshops <i>Talleres</i>	41
Panel discussions <i>Paneles de discusión</i>	42
Theme 1 <i>Education and visual culture: construction of Memory, and with Memories</i>	45
El espacio público y la infancia. Una reflexión sobre el diseño del espacio público y la formación integral en un contexto lúdico	46
La adquisición de vocabulario dibujado en la educación primaria: El potencial de la memoria como herramienta metodológica	51
Children as meaning makers: interpretation and knowledge transfer prompted by the visual	56
La poética gráfica de Fernando Vilela	62
O filme de animação e uma “nova bucólica” – “Ratatuí” ou A Filosofia da Natureza contada às crianças	68
Identity by the object: an educational project using portrait and self-portrait to build identities	73
The development of artistic creativity in youth in the context of family-related conditions	78
Aprendizaje de expresión plástica y cultura visual en los nuevos grados universitarios de maestro en educación infantil y educación primaria	83
La construcción de la identidad y los procesos de patrimonialización, un nuevo modelo educativo desde el enfoque de la educación patrimonial	88



El proyecto OEPE: un análisis de la singularidad de la educación patrimonial para conocer puntos fuertes, ausencias y retos en la construcción de identidades	93
Cultura visual y cultura sorda: recursos visuales en programas de enseñanza de lenguas para sordos (xvii-xx)	98
Illustration and childhood imagination: narrative paths through the image in books for children	103
Construyendo la memoria visual a través de la fotografía	108
Pedagogía del Ser en Educación Infantil: una propuesta desde el álbum ilustrado	113
Educación artística y cultura sorda. De la micro cultura visual a la macro cultura global, comprender la propia identidad desde la infancia	119
Theme 2 Visual culture and childhood: Author and Authors	125
Aprender jugando: las formas geométricas y los colores primarios. La Bauhaus y la educación infantil.	126
Large paintings and art installations by joining hands. Art-workshops for intellectually disabled children to overcome ableism.	132
From the children's author to the adult author: a story of the cycle(s) of the authorship(s)	137
Memoria e infancia. Estrategias de aprendizaje en la educación primaria a partir de géneros pictóricos actuales como el surrealismo pop y sus derivados	142
How can we authentically develop a child's creativity through an "artistic workshop"?	147
Considering the Drawing Education for Children during the 19th Century to the 20th Century in England	153
Transdisciplinarietà en arte en primaria: el repensar de una propuesta curricular	158
Referentes culturales en el lenguaje simbólico de Anthony Browne	163
Érase una vez...el cuento infantil desde la perspectiva del artista	168
Narrativas Visuales y Niñez: Procesos de creación de ilustradores brasileños en la literatura infantil	173
Vídeo-Juegos y performatividad del concepto de mujer en Educación Artística-Plástica en la Infancia, en Chile	179
Theme 3 Childhood and education: Project and Projects	187
Pictures of new knowledge: a dilemma of fact or fantasy	188
Análisis del color en el Álbum Ilustrado. Un valor añadido constructor de sentidos	193
Sistemas de comunicación por imágenes para niños autistas en el comienzo de la trayectoria: análisis y rediseño de un sistema	198
Visual culture – an area of educational research	202
Method of Resolution Participatory and Creative Problem. A different approach to art teaching in the subject of E.V.T.	207
A ceramics project with deaf children: Creating Brazilian rainforest animals in clay	211
Theme 4 Illustration and visual culture: Technology and Technologies	217
La contribución de la tecnología digital al desarrollo y transformación de la ilustración contemporánea	218
From a click to a gesture: a contribution to defining the concept of children's e-picturebooks	223
La serigrafía: alta y baja tecnología	229



Visual Poetry. Illustration in digital publishing	235
The “auto-graphical” illustration as a technological and biographical mirror	240
Ephemeral graphic language: from the blackboard to the students’ repertoire	246
Drawing unusual objects after making their acquaintance by touch	251
Draw – Interactions and extensions in the process, project and artistic work. Case study of William Kentridge	256
Construcción de modelos tridimensionales a partir de modelos virtuales por medio de sistemas de impresión tridimensional para la observación de relaciones espaciales dentro del contexto de la enseñanza artística	261
Theme 5 <i>Childhood, visual culture and graphic illustration: New Approaches to Education</i>	267
El papel de la ilustración en la alfabetización visual	268
Visual arts and cultural mediation in the Modern Art Centre of Calouste Gulbenkian Foundation	273
Ilustración Y Poesía. Una Investigación Didáctica En Torno A La Poesía Visual	278
“I want, I can, I’ll do it!”: proposal of a 2D animated television series for asthmatic children	283
Un relato de experiencia para comprender a la Cultura Visual como estrategia metodológica	288
Los museos de bellas artes como recurso didáctico en el aula bilingüe	294
La cultura visual al alcance de los niños con ceguera	299
“Letraca”, un proyecto de Educación Artística y refuerzo del aprendizaje de la lectura y escritura	305
La competencia de representación espacial en los Títulos de Grado en Educación Infantil y Primaria	311
The interactive educational printed book: plaything or polymath?	316
Nuevas perspectivas en la formación de maestros para generar nuevos enfoques educativos. Educación Visual y Plástica en las aulas de primaria.	321
Recreación de la obra de arte como fuente de aprendizaje e invención creativa	327
The Interactive Book, a personal experience	332
Artistic project as an example of new forms of children’s education in the scope of culture competencies	337
Dos propuestas lúdicas y educativas, para aprender del barrio del Cabanyal	342
Co-creation of Scratch narratives illustrated and animated by children from 4 to 6 years old	347
Creative Soft Circuits: Introducing Soft Circuits Kits As A Tool To Engage Children Into Educational Arts And Crafts	352
Biographical workshop: a place for the secrets of the heart	357



Conference Committee

Comité de la Conferencia

Honour Committee

Ashfaq Ishaq – International Child Art Foundation – Washington, EUA
Henrique Cayatte – Designer, Ilustrador and President of CPD – Centro Português de Design, Portugal
Manuel Assunção – Dean of the Universidade de Aveiro, Portugal
Vasco Branco – Director of the Instituto de Investigação em Design, Media e Cultura [ID+]; Universidade de Aveiro, Portugal

Executive committee

Helena Barbosa (chair) Universidade de Aveiro, Portugal
Joana Quental (co-chair) Universidade de Aveiro, Portugal

Scientific Committee

Adriano Rangel – Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto, Portugal; **Álvaro Sousa** – Universidade de Aveiro, Portugal; **Carmen González Castro** – Universidad de Granada, España; **Clice de Toledo S Mazzilli** – Universidade de São Paulo, Brasil; **David Heras** – Universidad Politécnica de Valencia, España; **Eduardo Corte-Real** – IADE – Instituto de Artes Visuais, Design e Marketing, Portugal; **Fernando Hernandez Hernandez** – Universidad de Barcelona, España; **Fernando Miranda** – Escuela Nacional de Bellas Artes, UDeLaR, Montevideo, Uruguay; **Francisco Providência** – Universidade de Aveiro, Portugal; **Graça Magalhães** – Universidade de Aveiro, Portugal; **Helena Barbosa** – Universidade de Aveiro, Portugal; **Imanol Aguirre** – Universidad de Navarra, España; **Joana Quental** – Universidade de Aveiro, Portugal; **Leonardo Charreu** – Universidade de Évora, Portugal; **M. Reyes González** – Universidad de Granada, España; **Noel Douglas** – University of Bedfordshire, England; **Nuria Rodriguez Calatayud** – Universidad Politécnica de València, España; **Paula Carbonell** – Especialista en Literatura Infantil, España; **Priscila Farias** – Universidade de São Paulo, Brasil; **Raquel Pelta** – Universidad de Barcelona, España; **Ricardo Reis** – Universidad de Barcelona, España; **Rosa Oliveira** – Universidade de Aveiro, Portugal; **Rui Costa** – Universidade de Aveiro, Portugal; **Steven McCarthy** – University of Minnesota, USA; **Susana Oliveira** – Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa, Portugal

Organising Committee

Álvaro Sousa – Universidade de Aveiro; **Fábio Maricato** – Universidade de Aveiro; **Fernando Hernandez Hernandez** – Universidad de Barcelona; **Gonçalo Gomes** – Universidade de Aveiro; **Imanol Aguirre** – Universidad Publica de Navarra; **Lígia Afreixo** – Universidade de Aveiro; **M. Reyes González** – Universidade de Granada; **Miriam Reis** – Escola Superior Aveiro Norte da Universidade de Aveiro; **Nuno Dias** – Universidade de Aveiro; **Olinda Martins** – Universidade de Aveiro; **Raquel Damas** – Universidade de Aveiro; **Rui Mendonça** – Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto

Collaborators

Ana João, Ana Gil, Bárbara Macedo, Inês Seixas, Íris Santos, João Infante, José Pedro Oliveira, Mário Tavares, Rafael Lemos, Raquel Ribeiro, Ricardo Martins, Rita Bento, Rita Moniz, Sara Melo



Presentation *Presentación*

Helena Barbosa Conference Chair

Welcome to the 2nd International Conference – Art, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education and welcome to Aveiro. The first conference was held in 2010 organized by the Painting Department of the University of Granada.

In this second edition the topics proposed were centred in the design field, because the Communication and Art Department of the University of Aveiro offers Graduation, MSc and PhD in Design. The main subject selected for this conference was “Creative processes and childhood-oriented cultural discourses”.

Considering the Design Course had the need to establish a field where the discipline could claim its independence, led to the reflection on all contributions generated accordingly. Among them, the triangular model - authoring, technology and program - presented by Professor and Designer Francisco Providência excelled. The proposed sub-themes reflect those concepts and new ones. In this sense, were selected the issues related with (**Memory and Memories**), (**Author and Authors**), (**Project and Projects**), (**Technology and Technologies**) and (**New Approaches to Education**). The aim was bring to light histories, experiences, ideas, creative practices and processes related with childhood. In this process there was a team integrated by the University of Aveiro (Portugal) with Helena Barbosa and Joana Quental, and three representatives of the first edition of the Conference held in Granada (Spain, 2010) with María Reyes González from the University of Granada, Fernando Hernández Hernández from the University of Barcelona and Imanol Aguirre from University of Navarra. The group worked privileging not only the essence of the previous conference, but also wanted to keep the aims to identify the successive editions of the Conferences (as regards the general topics of interest, the approach, the axis of work and the format).

Given the specificity of the issues of this conference there were invited four keynote speakers – Henrique Cayatte, Marisol Anguita, Eileen Adams and Francisco Providência – whose interests of knowledge and research are reflected in the fields of illustration, design, draw and education. The conference provided two discussion panels with the keynote speakers in order to promote reflection and debate with the public around the subjects presented.

There was a strong response in our call for papers considering the short time that was given, with nearly 120 abstracts, and were selected 105 submissions. There were represented eleven countries - Brazil, Chile, Colombia, Cyprus, Italy, Japan, Poland, Portugal, Spain, United Kingdom and United States. Unfortunately, due to the global economical crisis we assisted a decreasing number of registrations, nearly 80, preventing the dissemination of research from many speakers, and opened a lot of constraints to the organization. Despite this, there was a particular interest around this Conference, where signed up people only as assistant, revealing the relevance and importance of this event.

Several initiatives have occurred since the first Conference through the commitment of María Reyes González Director of this first edition with Miguel Ángel Moleón with the publication



2nd International Conference
Art, Illustration and Visual Culture
in Infant and Primary Education

2^o Congreso Internacional
Arte, Ilustración y Cultura Visual
en Educación Infantil y Primaria

2^o Congresso Internacional
de Arte, Ilustração e Cultura Visual
na Educação Infantil e Primária

of papers presented at the first Conference that were published in the scientific journal “Invisibilidades”; the representation of Spain hosting a workshop at the 4th World Children's Festival held in Washington DC, following perspectives presented at the first International Conference; the launch of the new website with the history of the Art, Illustration, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education conferences; and finally with new edition of a book only with selected articles presented in the first Conference. The Organization of this Conference is also establishing contacts to proceed to the publication of the best papers presented at this event.

Continuing with the biannual development of this International Conference, I'm also pleased to announce the next event will take place on 2014 at the National School of Fine Arts, University of Republic, Montevideo, Uruguay, under the coordination of Fernando Miranda and his Research Group on “Visual Culture, Education and Construction of Identity”.

Helena Barbosa

University of Aveiro
Department of Communication and Art



Art, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education: themes presentation

Joana Quental Conference Co-Chair

Complexity, plurality and multiplicity are often used to describe contemporaneity. Authors such as Edgar Morin, Anthony Giddens, Thomas Luckmann, Peter Berger and Zygmunt Bauman converge on one point: *modernity is complex*.

From their approaches emerges the idea that in our days, a collective identity presumes the congregation of multiple individual identities.

Taking this propositions as a starting point for the *2nd International Conference – Art, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education*, we are interested in discussing how these aspects determine today's design and visual culture: the transitory balances that every project aims to achieve and in a broader perspective, how this relationship unfolds the past, builds on the present and is projected into the future.

The 1st theme, **Memory and Memories**, intends to discuss the uniqueness of each person as a seed of collective identity, but also the influence of a collective memory on individual memories and the influence of these cultural discourses in childhood. Identities, individual and social play; construction and statement of the *self*; the desire to design in order to interact and communicate with others; affection and iconic memory as references; and the relationship between iconic memory and visual culture as a means of knowledge acquisition.

The 2nd theme, **Author and Authors** addresses the issue of the individual expressions that perform a collective significance. These expressions represent different ways of seeing, feeling, communicate and design – materialized in artifacts. Contributions related with the relevance of the authorship as a reference in the construction of self-identity and cultural discourses; the author's presence in the interpretation of reality and in the creation of fiction; the importance of personal experiences of artists, designers and educators when communicating and designing for children are debated in this theme.

The 3rd theme, **Project and Projects**, deals with the drawings and projects involved in shaping a greater idea of Drawing and Design. This issues discusses topics such as the relationship between design, typography and illustration and how these are fundamental in children's design, focusing on: the representation and the communication of an idea; typography as image; text versus illustration; image vs. interpretation; drawing in design and drawing as art (from symbolic to symptomatic).

With 4th theme, **Technology and Technologies**, we intend to discuss the importance and the influence of means, technologies and processes in the creation of different expressions. As Francisco Providência says, we are interested in *poetic* and *poietic* uses of technology as means of bringing on innovation. Topics such as drawing techniques and materials, artifacts production and technology, as a way to achieve a desired outcome will be discussed in this theme.

The 5th and last theme, **New Approaches to Education**, intends to discuss the engagement with experimental pedagogy. This includes contributions centered on new approaches in



2nd International Conference
**Art, Illustration and Visual Culture
in Infant and Primary Education**

2^o Congreso Internacional
**Arte, Ilustración y Cultura Visual
en Educación Infantil y Primaria**

2^o Congresso Internacional
**de Arte, Ilustração e Cultura Visual
na Educação Infantil e Primária**

education, related with design, typography, image and playful learning, exploring the means of representation as a form of analysis / criticism / synthesis models – in order to promote a healthy growth that includes learning, education and play.

Moreover, we believe (and wish) that this *2nd International Conference – Art, Illustration, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education* can be a pause in our busy life's and become a time for reflection, for encounter and changing experiences.

Be welcome in Aveiro and enjoy as much as you can.

Joana Quental

University of Aveiro
Department of Communication and Art



Keynote speakers

Ponencias



Henrique Cayatte Designer, illustrator and teacher with extensive work in the editorial area. Founder and author of the global design, editor and illustrator of the daily journal “Público” until the year 2000. Co-author of the communication system of signage for EXPO 98 in Lisbon. He was responsible for the design of the Portugal pavilions at the Universal Exhibition of Expo 98, in Hannover 2000 and in Aichi Japan 2005. Commissioner and designer of exhibitions such as “Cassiano Branco building for the future”, “Freedom and citizenship 100 Portuguese years”, “Portuguese Engineering 20th century” and “1990/2004 Architecture and design of Portugal” at the Triennale in Milan. Designer of the magazine “Egoísta”, “Diário de Notícias” (until February 2007), “Cube”, among other publications. Author of the overall design of the new Portuguese electronic passport and of the citizen card. Elected member of direction of design [BEDA The Bureau of European Design Associations]. Visiting Professor at the University. President of the Portuguese Centre of Design.

Diseñador, ilustrador y profesor con amplio trabajo en el área editorial. Fundador y autor de diseño global, editor e ilustrador del diario “Público” hasta el año 2000. Coautor del sistema de comunicación de la señalización de la EXPO 98 en Lisboa. Fue responsable del diseño de los Pabellones de Portugal en la Exposición Universal en la Expo ‘98, en Hannover 2000 y en Aichi Japón 2005. Comisario y diseñador de exposiciones como “Cassiano Branco una obra para el futuro”, “Libertad y ciudadanía 100 años Portugueses”, “Ingeniería portuguesa del siglo XX” y “1990/2004 Arquitectura y diseño de Portugal” en la Trienal de Milán. Autor del diseño de la revista “Egoísta”, del “Diário de Notícias” (hasta Febrero de 2007), de la revista “Cubo”, entre otras publicaciones. Autor del diseño global del nuevo pasaporte electrónico portugués y de lo carnet de identidad. Miembro elegido de la dirección europea del diseño [BEDA The Bureau of European Design Associations]. Profesor invitado en la Universidad de Aveiro. Presidente del Centro Portugués de Diseño.



Marisol Anguita Early childhood education teacher. At the present time she's got a master course “Visual Arts and Education: a Constructionist Approach” in the section of Cultural Pedagogies of the Faculty of Fine Arts of the University of Barcelona. I am part of the group of the Educational Perspective of the Projects (PEPT) of the Institute of Sciences of the Education of the University of Barcelona. Trainer of the Educational Perspective of the Projects (PEPT), from which I try to reinvent other routes linked to innovation and change in the school. Author of various publications related to innovation in the school linked to the PEPT, mathematical culture of the people, the desire for change and social creativity. I understand education as an enabler landscape which allows people to think with each other and build stories to transform us. A xschool as horizon territory, which makes it possible to be in a shared creation. That invites a contagion that will fuse, which links and confuse in a shared movement.

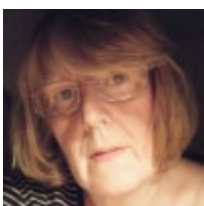


Maestra de Educación Infantil. En la actualidad curso máster “Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista” en la sección de Pedagogías culturales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Formo parte del grupo de la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT) del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Formadora desde la Perspectiva educativa de los proyectos de trabajo (PEPT), desde la que trato de reventar otras rutas vinculadas a la innovación y el cambio en la escuela. Autora de diversas publicaciones relacionadas con la innovación en la escuela ligada a la PEPT, la cultura matemática de las personas, el deseo de cambio y la creatividad social. Entiendo la educación como un paisaje posibilitador que permite a las personas pensarse en compañía y construir relatos que nos transformen. Una escuela como territorio horizonte que posibilite ser en una creación compartida. Que invite a un contagio que fusione, que funda y confunda en un movimiento compartido.



Francisco Providência Graduated in Communication Design at FBAUP (Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto). He was distinguished by the Fundação Antonio de Almeida and was a fellow of the Fundação Calouste Gulbenkian. With atelier since 1985, he was distinguished by the CPD (Portuguese Design Centre) with the 'National Prize of Design'. As professional has developed activities in identity design, editorial design, furniture, urban equipment and museography. He was Design Director of the editorial childhood “Civilization”. Was illustrator of the JN (Jornal Notícias) newspaper between 2006 and 2011. He was Professor of Design and Photography at the FBAUP and Drawing in FAUP (Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto). He's now Professor at the University of Aveiro, where he is the Head of the Design Master. He is a national and international lecturer of design and develops his scientific activity by ID+. He participated in several international exhibitions on behalf of Portugal (ICEP, CPD, Presidency of the Republic). He is consultant of CPD. He is adviser member of the Bienal Iberoamérica of Design (DIMAD). He was awarded with the “Red Dot” (2008). The Museum of Penafiel, was drawn by him and it was selected for the best European Museum of the year EMYA and have been distinguished as the best Portuguese Museum APOM (2009).

Se graduó en Diseño de Comunicación en FBAUP (Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto). Ha sido distinguido por la Fundación Antonio de Almeida y fue becario de la Fundación Calouste Gulbenkian. Con atelier desde 1985, fue distinguido por el CPD (Centro Português del Diseño) con los 'Premio Nacional del Diseño'. Como profesional ha desarrollado actividades en diseño de identidad y editorial, muebles, equipamiento urbano y museografía. Fue Director de Diseño de la editorial infanto-juvenil “Civilización”. Fue ilustrador del periódico JN (Jornal Notícias) entre 2006 y 2011. Fue profesor de diseño y fotografía en la FBAUP y de dibujo en FAUP (Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto). Es profesor en la Universidad de Aveiro, donde dirige el Master de Diseño. Conferencista nacional e internacional de diseño desarrolla actividad científica por ID+. Participó en varias exposiciones internacionales en representación de Portugal (ICEP, CPD, Presidencia de la República). Es consultor de CPD y miembro asesor de la Bienal Iberoamérica del Diseño (DIMAD). Fue galardonado con el premio “Red Dot” (2008). El Museo de Penafiel, dibujado por él fue seleccionado para el mejor Museo Europeo del año EMYA y hay sido distinguido como el mejor museo portugués APOM (2009).



Eileen Adams Is a freelance consultant whose work links art, design, environment and education. She has worked as a teacher, teacher educator, researcher, consultant, examiner and writer. Her teaching experience spans all levels, including primary and secondary schools, higher education and professional development. She has served as an external examiner in four higher education institutions and as Deputy Chief Examiner for the International Baccalaureate. Research, development and publications have focused on built environment education, art and design education, inter-professional collaboration in education, young people's participation in environmental change, the school as a learning environment, public art and drawing as a medium for learning. Her work on education has been disseminated in courses and conferences in 23 countries. For the last ten years, Eileen has worked with The Campaign for Drawing to develop education and professional development programmes. These have involved educators in schools, museums, galleries, heritage sites and community settings, and have focused on learning through drawing. She currently leads a mentoring programme for The Campaign



for Drawing, the aim of which is to embed the use of drawing as a medium for learning in educators' practice. She is also a Commissioner for the Design Commission for Wales.

Eileen Adams es una consultora independiente, cuyo trabajo vincula arte, diseño, medio ambiente y educación. Ha trabajado como profesora, educadora de profesores, investigadora, consultora, examinadora y escritora. Su experiencia docente abarca todos los niveles, incluida la primaria y secundaria, educación superior y desarrollo profesional. Ha servido como una examinadora externa en cuatro instituciones de educación superior y como Examinadora Jefe Adjunta para el Bachillerato Internacional. Su investigación y publicaciones se han centrado en la educación del entorno construido, la educación en arte y diseño, la colaboración interprofesional en la educación, la participación de los jóvenes en el cambio ambiental, la escuela como un ambiente de aprendizaje, el arte público y el dibujo como un medio para el aprendizaje. Su trabajo sobre la educación ha sido difundido en cursos y conferencias en 23 países. Durante los últimos diez años, Eileen ha trabajado con la campaña de dibujo "Desarrollar programas de educación y desarrollo profesional". En ésta han participado educadores en las escuelas, museos, galerías, patrimonio de la humanidad y la configuración de la comunidad y se han centrado en el aprendizaje a través del dibujo. Actualmente conduce un programa de mentores para la campaña por el dibujo, cuyo objetivo es incorporar el uso del dibujo como un medio para el aprendizaje en la práctica de los docentes. Ella también es Comisario de la Comisión de Diseño de Gales



Design and illustration. Two of a kind

Henrique Cayatte Keynote Speaker

“One eye sees, the other feels” Paul Klee

Some fields “talk” to each other. Like eyes do.

Painting and drawing, architecture and engineering, maths and chemistry or design and illustration.

Like the left eye and the right eye.

When these fields are together they are two faces of the same coin but always slipping from one side to another trying to cooperate in the same adventure for the drawing: to fill a page together with letters and empty areas.

Design and illustration merge with a single purpose: to build a storytelling.

Contemporary architecture talks of “emptiness” when it wants to study the relationship between buildings, squares, gardens, streets and empty spots perceived by walkers that randomly are finding new places, new volumes, new lights and new sensations.

If we change the word “art” by “illustration” and “painting” by “drawing” we can easily borrow and adapt the sentence of the great painter Frank Stella when he writes “after all, the aim of art is to create space (S) within which the subjects of painting can live”.

Our eyes, both, when reading a book, are those walkers searching for a tale, for letters, illustration, emptiness or, most often, a safe trip to their own childhood.

Silent or noisy walkers. Young or old, male or female from different geographies and cultures.

They search for meaning or simple adventure.

That's why design and illustration, when effectively are side by side, two of a kind, in a rich dialog, are so powerful.

Why? Why this passion?

Let's try to discover it together.

First things first.

People love storytelling.

During centuries this was, and remains, an oral tradition.

It was the only way of handing over the culture of a community. Amongst elders and youngsters storytelling was a praised ritual.

Oral tradition has always talked about nature, family, neighbors, animals but also about the fantastic, the unknown, thoughts or traditions. Near but not together with these words we could discover primitive drawings and paintings.



Words and drawings lived apart in spite of standing side by side.

Before the start of writing we had the illustration and drawing, with its specific organization in the form of pictograms, were we found a common ground in many different cultures and civilizations. Unable to retain abstract thinking next step was the ideographic writing, like the chinese, cuneiform or hieroglyphs with their so well designed symbols.

Hieroglyphs were so complex that only with the amazing discover of the Rosetta Stone by Champollion, in 1822, we were able to understand the richness of this alphabet, composed of twenty-three symbols with a melting pot of pictograms, ideograms and phonetic elements among other elements that allowed its democratization but however restricted to a power elite. In all of them drawing occupies the central role together with progressively phonetic element that gave us the space and time dimension as Ladislav Mandel refers in his fantastic book of 1998 “Écritures, Mirroir et des hommes et des sociétés”.

“Dreams are illustrations from the book your soul is writing about you” Marsha Norman

This quote from the playwright “Night Mother”, that won the Pulitzer Prize in 1983, drives us from utility to dream. And from dream to information was a small step.

When IKEA, today, is studying the possibility of providing the instructions, printed on paper, for installation of equipment with no text and only with illustrations together with numbers that help the clients to understand the sequence of the assemblage, shows the importance of this discipline.

This is the recognition of the universal nature of the illustration which its everywhere.

Sentences, as we have some in Portugal, like “if you don't read just see the drawings” or “if you do not understand I can draw you a picture” are, more or less, universal.

They show that illustration is here to stay won wings, flew and often can avoid translation.

First to support autonomous narratives and then with a well deserved autonomy.

Today we can find it in all domains: advertising, pictograms, books, tv, internet and now in e-books.

But it was a long and rich history since those early times until this revolutionary XXI st century.

The illustration had to go through the woodcut, the incunable, with the beautiful paintings of the illuminated handwritten manuscripts, the stone sculptures in both facades and interior of churches, to serve religious allegories in stained glass or even in commercial and military insignia that went through centuries to reach a special moment with Gutenberg's movable type.

With Gutenberg everything changed. His experience was an essay of the democratization of knowledge. Since then, the role of illustration printed in a book, which made a long voyage from the roll of papyrus to the “codex” - paged book on sheets of parchment -, didn't changed.

Scientific illustration, information illustration, infographics or together with literary narratives, illustration has the flexibility to be used in all medias, showing its power to communicate and the talent of illustrators across all cultures and different cultural, religious and political realities.

But this path wasn't easy specially in the first decades of the XIXth century with the birth of photography.

“Photography is a reality so subtle that it becomes more real than reality.” Alfred Stieglitz

Drawing, like painting, had already faced a huge problem: the representation of reality. Impressionism had already drawn a borderline between the role of pure representation and the possibility to introduce what was the “reading” of the reality by the artist even if this exercise would cause, often, a misunderstanding of the subject for the viewer.

Picasso, Bracque and Gris would complete this picture with cubism.

It was a turning point.



Drawing and illustration, cartoon and collage could maintain their path because their codes were always clear: storytelling with pictures. About everything.

With the birth of photography the threat to drawing and illustration was strong.

Many predicted the end of drawing and painting. Because photo brought us, in a first moment, what we saw free of personal views. The tangible reality. It was a time before the personal views of photographers! When they became “artists” like illustrators, painters or sculptors.

The viewer got reality in black and white against the color already living in the illustration. Different worlds that the future would combine many times. There were almost two hundred years of challenges and confrontations but also associations with advantages for both parties. Different poetics and techniques yet with so much affinities.

Illustration and photography were, and still are, partners in the information. Side by side in their respective fields, or simultaneously as in manipulation. It all started with the handmade drawing “upon” the photographic image, using pencil or brush, which is now replaced by computer-generated drawing. Today we watch a total merging between illustration with the real image. This association, when used with deadly purpose, mixing deception and reality, eventually creates a sense of hyper-reality where is difficult to perceive what is true from what is false.

“Quantity produces quality. If you only write a few things, you’re doomed.” Ray Bradbur

Illustration is a matter of talent.

Talent to read previous to illustrate and to study different angles.

The first reading of a new text is always strange to our eyes. Sometimes because we don't know the work of the writer or because the text doesn't belong to the “family” we are use to read.

Then we must “drill”, search deeper and look for a personal reading before the first drawing.

The first of so many.

Like Bradbury's says, concerning the writing and the need of having to work hard, the illustration requires many drawings and countless attempts. What is the best approach?

The illustrator need to meet the designer at this stage if they aren't the same person to define, together, the “intervention zone” in order to deal with the relationship between the empty space, lettering and the edges of the available space. This should be a work of interaction and mutual exchanges within the same framework.

Illustration should create a new speech that allows the opening of other ways to the reader. This is a task that is not easy and requires a relationship, often tense, between the drawing and the text. To draw literally from what is written or “fly” to an approach that tells to the reader: you have under your eyes two different narratives that match but each one follows different tracks. Do you want to follow yours? To be the author of a third story? It is up to you.

Otherwise we will close doors and windows and by the end of the day illustration turns to a mere decoration of contents.

That is why it is so difficult to speak of illustration as a whole when we are in the presence of so many ways and so many texts that are so different.

“There are perhaps no days of our childhood we lived so fully as those we believe we left without having lived them, those we spent with a favorite book.” Marcel Proust

Illustration has the power to connect you to your childhood. Or to speak about matters of everyday life.

To children but also to adults.

To illustrate Lewis Carroll's Alice or to illustrate the arab spring and the young freedom fighters, or sports and science, history or Everything.

This is its strength but also its weakness.



Too much illustration can kill illustration because it often creates the pressure of a mainstream taste that may prevent the assertion of emergent discourses.

We may take the example of contemporary illustration agencies.

On one hand scouts of those agencies can find work that, otherwise, would not reach the hands of the illustrator. On the other they have the power of creating “trends” out of which is often complex a personal statement of alternative proposals. Always underpaid.

Although this is a reality closely linked to information and the illustration of news features and it is important that the illustration for children will be free of such constraints.

Illustration has a strong and considerable force for its synthesis which helps to decode hermetic contents specially in this peculiar period we live in when the ability to concentrate and to read is about to die facing new media interactions, permanent movement and an unbearable noise.

It is a form of writing. Especially for children. It is the link of a happy transition between two worlds without necessarily having a break between them. It is a starting point and at the same time a bridge.

Creates a memory mostly indelible. It is an enduring memory. We do not want to leave it because it call us into our childhood, the beginning of our life.

“Nothing fixes a thing so intensely in the memory as the wish to forget it.” Montaigne

That is why our memories are so different even though they are often anchored in the same illustrations.

To forget memories can be a form of oblivion and the illustration is there as a friend that never leaves.

We all have memories. Not only about illustrations but all that goes with them.

We see the remakes and new models sold by the market and we prefer always the originals. Look the Tintin example in spite of the fabulous Spielberg's recent movie.

We realize, now adults, their enormous cognitive force and we are even ready to “forget” the suspected pro-Nazi affiliations of Georges Remi - aka Hergé - the latent racism of “Tintin in the Congo” or the primary anti-communism of “Tintin in the Land of the Soviets” to look with emotion the unique stories and his fantastic “clear line” drawing.

Pure and permanent delight from page 1 to page 62. Yes, because all the Tintin books have 62 pages!

Separated is the author of its creation.

But Hergé is recent.

We should revisit Tenniel, Browne, Doré and Daumier, Rockwell, Bordallo among others not to speak of modern and contemporary authors.

And we have so many and excellent illustrators everywhere and specially in Portugal.

Please cherish and do not forget them and their work.

“The distinction between the past, present and future is only a stubbornly persistent illusion.”
Albert Einstein

Every time we think or speak about the future we make amazing mistakes. It is a classic.

Let's avoid it then and let us try to work on mere assumptions.

Will the illustration evolve, or not, in this or that direction, creating new spaces, new dialogues and new poetics?

Will illustration no longer be done by hand - with a pencil, paintbrush, mouse or other tool - moving to a brave new world where it could be “dictated” to a computer that performs our “orders”. And if so will the drawing have a unique trace that is ours? And last but not least: is that important?



Illustrators will adapt to the new discoveries and trends, as they always have, and, finally, do what they do so well: create.

Others will be born already in this new world and it is important that they know very well how illustration traveled for a better until today to understand this evolution even if it is an illusion as Einstein tells us.

And what about the new mind maps and needs both of the illustrator and the reader?

The new storytelling will dematerialise their heroes, as it did in the past, like in the Japanese “manga”? What will be the role of violence and non-violence, environment, love and hope in a near future? Will those new illustrators understand the big story of the book from its early childhood to our days in a variety of supports – from paper to multi-touch, or other – for teens and adults, men and women of so different cultures and backgrounds?

We will have, instead of the actual 2 and 3D paradigms, a new 3D holographic spectrum with a completely new framework.

Illustration will face these challenges and will keep their intimate secrets with his readers as always did.

For Klee, with whom we began this journey, a point was a line that had gone for a walk.

Illustration, such as drawing, continue this journey, this never ending story, that always had a tremendous capacity to surprise us.

Traveling together because they can not live without each other. Together.

Because, of course, they are two of a kind.

Henrique Cayatte

Designer

University of Aveiro

Department of Communication and Art

Invited Assistant Professor



Relatos Visuales de Nuestro Tránsito por el Mundo

Marisol Anguita keynote speaker

Hablaremos en esta narración de cómo transitamos por el mirar y por el mirarnos y vamos rehaciendo así las representaciones sobre nosotr@s mismas y sobre el mundo.

Narraré diferentes paisajes entramados del mundo de conocer de un colectivo de niños y niñas de 4 y 5 años que convivieron conmigo, su maestra-compañera-acompañante, en un espacio que se fue creando desde el deseo de ser en compañía y desde el deseo de pensar quiénes somos y cómo se construye nuestra idea de infancia cuando nos narramos en las imágenes que nos representan, que representan nuestro mundo.

Utilizamos en ese mundo las imágenes que tienen sentido para nuestro colectivo, como señala Hernández (2007: 14), no para hablar de lo que se ve sino para reconocer como cada uno se puede ver, para provocar posiciones alternativas y proyectarse en otros relatos.

Relataré cómo va emergiendo ese mundo que es el nuestro y que nos relata, que nos convierte en narrador@s de nuestro propio camino. Desde allí nos narraremos con diferentes artefactos culturales que formarán parte de nuestro tránsito de ser. Compartiremos cómo para contar nuestra historia vamos poniendo en relación diferentes tipos de narrativas visuales y textuales que nos permiten dejar huellas de nuestro camino y repensar nuestras subjetividades tejidas en un nosotros.

Vamos creando un mundo común que nos representa y que habla de ese nosotros. Un mundo que está hecho de cada una de nuestras subjetividades, que nos autoriza y nos da voz, nos visibiliza y nos hace ser desde nuestras diferencias que van enriqueciendo esta vida colectiva.

Nos vamos transformando, pues, en un colectivo de personas que participa en la creación de un mundo propio, que es el nuestro, que nos representa y nos proyecta, que va rehaciendo el nosotros acogiendo y repensando nuestras identidades.

Desde ese mirar nuestras subjetividades, como se cuentan y se repiensen, vamos a analizar el papel que juega en este relatar subjetivado la cultura visual, no tanto para señalar que es, sino para observar como favorece el cambio de posicionamiento de los sujetos, de manera que pasen de actuar como receptores o lectores a actuar como visualizadores críticos. Así, la perspectiva de la cultura visual nos permitirá explorar y pensar la relación entre las representaciones visuales y la construcción de posiciones subjetivas (Hernández, 2010:12,14).

Compartiremos qué acontece cuando se posibilita en la cultura postmoderna de nuestros niños y niñas un relatar híbrido desde los primeros años. En esos primeros pasos nuestro@s niño@s ya viven immers@s en un nuevo 'sensorium' que la escuela no debería ignorar y sí pensar desde donde influir de manera crítica (anticolonizadora), de manera que se posibiliten propuestas educativas donde la cultura visual pueda ayudar a contextualizar los efectos de la mirada para elaborar respuestas más allá de la repetición (Hernández, 2010:18). Me instalo en el deseo de posibilitar situaciones que nos regalen diferentes maneras de mirar y de mirarnos.



Desde esta posición conviven en el aula todo tipo de artefactos de la cultura visual, desde obras de arte 'sublimas' a fotos del diario pasando por cualquier representación que nos afecte. Nos dejamos sentir que lo hegemónico o no está en la forma de usarlo y no en el objeto; desde esta nueva repartición de lo visible construiremos nuestros propios significados.

“Desde un punto de vista educativo, lo que me interesa del arte o la cultura visual concebidos como experiencia, es su capacidad de convertirse en detonante de la transformación personal de los usuarios, tanto en su calidad de productores como receptores” (Aguirre, 2011)

Y como nos dice Maxine Greene podemos explorar nuevas posibilidades que nos propician las artes si empezamos a mirar debajo.

“Hasta los formatos artísticos más convencionales pueden ser vistos entonces como algo distinto y no como meros transmisores de los mensajes de los hombres que están en el poder y de las normas de la mayoría; para ello basta con que miremos por debajo de su superficie y actuemos por nuestra cuenta a partir de los presentimientos de libertad y presencia que descubramos.” (Greene, 2005:51)

Desde ahí nos colocamos en la mirada de Rancière de romper el régimen de representación de lo sensible para dejarnos atravesar, influir, sin fronteras, sin divisiones.

Emergerán historias donde diferentes artefactos visuales llegan de la mano de l@s actor@s e intérpretes de este mundo instalado en este nuevo régimen de visualidad. Como cuando Júlia nos trajo una reproducción del *Grito* de Munch porque esa imagen la hacía pensar sobre nuestra investigación, sobre el miedo.



Por otro lado, para explorar sobre el miedo nos miramos en la obra de Sendak *Donde viven los monstruos* y en una película del mismo título. Todo este itinerario para comprender nuestros miedos nos provoca diferentes formas de vivir las representaciones visuales como productoras y receptoras, introduciendo, como nos dice Rancière, sujetos y objetos nuevos que propicien nuevas formas de visibilidad del arte.





“(…) esta repartición de espacios y de tiempos, de lo visible y de lo invisible, del ruido y del lenguaje constituyen eso que yo llamo ‘la división de lo sensible’. La política consiste en reconfigurar la división de lo sensible, en introducir sujetos y objetos nuevos, en hacer visible aquello que no lo era. (….) la manera en que las prácticas y las formas de visibilidad del arte intervienen en la división de lo sensible y en su reconfiguración, en el que recortan espacios y tiempos, sujetos y objetos, lo común y lo particular.” (Rancière, 2005:15)



Hablo desde un aula como un dispositivo para mostrarnos, que nos regala diferentes situaciones que generan tiempos y espacios para ser. Nos mostramos a través de nuestras sorpresas, de nuestras cajas de vida a modo de diferentes paisajes que nos narran. Vamos así, compartiendo con el grupo quiénes somos y qué nos emociona. Como nos dicen Clandinin y Connolly hace falta pensar la importancia educativa de contar nuestras historias de vida, qué nos revelará relatarlos juntos y cómo nos ayudará a seguir pensándonos.

Compartiremos cómo el aula se convierte en un dispositivo que provoca la emergencia, cómo se convierte en un espacio y un tiempo de posibilidades, de espera, donde fluyen, confluyen y circulan los saberes, los deseos, las ganas de ser en compañía.





En esta emergencia la conversación cultural nos hace de motor y va orientando nuestro viaje por el conocer, acogiendo interrogantes, creando puentes, conexiones, acogiendo deseos nuevos que se van tejiendo y haciendo avanzar los deseos de investigar juntos, de crear un relato común que nos represente, como recoge Hernández:

“Aprender está relacionado con la elaboración de una conversación cultural, en la que se trata, sobre todo, de aprender a dar sentido, conectando con las preguntas que dieron origen a los problemas que abordamos y con los interrogantes que los sujetos se plantean sobre sí mismos y el mundo, para poder, a la postre, transferirlo a otras situaciones” (Hernández, 2008)

En esta comunicación pondré el acento en los diferentes artefactos culturales que vamos generando como colectivo a partir de los deseos que emergen tejidos en la conversación cultural. Esos artefactos culturales serán formas de mirar y representar nuestras construcciones de la infancia, de quienes somos y cómo vamos repensándonos junt@s.

A partir de esta conversación cultural vamos creando un espacio público donde se pueda visibilizar la narración que vamos tejiendo entre todos y todas. Se hace necesario, entonces, ir plasmando las huellas del camino hiladas en el relato de manera contextualizada y relacional que nos posibilita diferentes formas de relatar nuestros descubrimientos.



Voy trenzando un relato de relatos a partir de este marco, un relato de la vida de un grupo de niños y niñas que cuando empiezan a viajar en compañía se preguntan: ¿quién somos, de dónde venimos y a dónde queremos ir juntos? Cuando empieza un nuevo curso, se dibuja un nuevo itinerario donde compartimos nuestra historia de conocer hasta entonces para continuar tirando del hilo de las tramas ya compartidas. Nos planteamos: ¿Qué venimos a hacer juntos a la escuela?

A partir de esta idea de imaginarnos la vida del aula como un proyecto de vida que está hecho de proyectos entramados vamos narrando algunos de los nudos de este tejido que nos permiten profundizar en diferentes itinerarios de investigación que confluyen y se enriquecen.

Vamos así creando una narración de aula, un tejido hecho de diferentes tramas, de texturas, de distintos relatos que se entremezclan en una narración global, como si se tratase de una telaraña que nos atrapa a todos y todas y nos transforma en tejedores de nuestros propios deseos.

Se tejen historias que tienen que ver con el deseo de ser de las personas, de autorizarse y de ir transitando como viajero@s por el anhelo de interrogarse y sumergirse en preguntas trascendentes que se vienen haciendo las personas desde el principio de la humanidad.

No sabremos nunca si aprendemos la narrativa a través de la vida o la vida a través de las narraciones, nos dice Bruner (1997:112) dando luz al valor de la narratividad. La experiencia docente que narro pasa en el marco de la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT) que recoge que, en esencia, aprender se basa en la construcción de una historia como



forma de pensamiento y de expresión del mundo, que intenta dar cuenta, como dice Bruner, de cómo nos constituimos en relatos.

“(…) la narración como forma de pensamiento y como una expresión de la visión del mundo de la cultura. Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos y el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros.” (Bruner, 1997:15)

Lo que nos une es cómo vamos creando un relato para comprender el mundo y las personas, para comprendernos. Vamos propiciando la elaboración de ese relato (en este caso pondremos el acento en cómo nos narra la visualidad) donde no se procede de forma fragmentada, lineal y descontextualizada sino de manera integrada y compleja. Vamos creando un escenario integrador, integrador de las personas y de sus ganas de pensarse juntas.

Mi intención es significar y hacer público el mundo de las personas que viven vidas relatadas y que compartiéndolas las hacen crecer. En este relato pondremos el acento en cómo la cultura visual entra a formar parte de manera intensa en nuestra forma de relatar y comprender el mundo.

“La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas.” (Clandinin y Connelly, 1995:11 citado en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:52)

En la creación del relato colectivo me planteo cómo huir del relato lineal, cómo ir tejiendo relatos visuales entretreídos con los textuales que se van hilando de manera relacional. Vamos construyendo y reconstruyendo historias personales como narradores y personajes de nuestras propias historias a la vez.

En los últimos años algunas personas del grupo de la PEPT hemos intentado revisar los dispositivos discursivos que las imágenes han ido produciendo para fijar determinadas formas de saber y de poder y, analizar así, cómo nos afecta a cada una de nosotras. Desde ahí, hemos investigado sobre cómo poner imágenes en relación nos permite construir narrativas visuales que nos hagan avanzar en una mirada de intersticio, de relatos favorecedores de hibridación donde aulas instaladas en ese deseo se convierten en dispositivos lanzadera.

Intentamos construir nuevas formas de relato donde las imágenes no sean para ilustrar un texto sino que dejen espacio, que permitan a cada una construir nuevas relaciones. Como se recoge en el tríptico de la presentación de la exposición *Atlas* a partir del *Atlas Mnemosyne* de Warburg:

“Cuando colocamos diferentes imágenes (...) en una mesa, tenemos una constante libertad para modificar su configuración. Podemos hacer montones, constelaciones; podemos descubrir nuevas analogías, nuevos trayectos de pensamiento. Al modificar el orden, hacemos que las imágenes tomen una posición” (Didi-Huberman, 2011)

Intentamos, pues, construir nuevas relaciones con imágenes como lo hizo Warburg con su *Atlas* transformando la manera de comprender las imágenes y propiciando un *Atlas del imposible*.

Como dicen Deleuze y Guattari (2010:48-49) intentamos relacionar imágenes de forma rizomática, de manera que se pueda conectar cada punto con cualquier otro punto que después pueda crecer en todas las direcciones, en dimensiones y direcciones cambiantes, no tiene principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece y se desborda y, así, nos permite avanzar de forma cartografiada posibilitando que cada persona se conecte buscando sus propias relaciones.

Me reconozco en mi influencia de la idea de cartografiar, de buscar nuestros atlas del imposible. Influyo en que vayamos poniendo imágenes en relación, generando nuevas representaciones visuales que nos van conformando desde lo que miramos, desde posiciones críticas, que nos influyen, que se van convirtiendo en nuevos artefactos (re)pensados por el colectivo que desplaza los efectos de la mirada.

“Una propuesta educativa desde la cultura visual puede ayudar a contextualizar los efectos de la mirada, y mediante prácticas críticas (anticolonizadoras), explorar maneras mediante las que lo que miramos nos conforma, nos hacen ser lo que otros quieren que seamos, y poder elaborar respuestas no reproductivas frente al efecto de esas miradas.” (Hernández, 2010:18)

Yo, como docente, intento posibilitar que nos constituyamos en un colectivo de narradoras y traductoras que puedan desde el nuevo régimen de visualidad que estamos viviendo, como



nos dice Hernández, en este mundo dominado por dispositivos visuales y tecnologías de la representación, facilitar experiencias reflexivas críticas. Experiencias que, como señala Nancy Pauly (citada por Hernández 2007:23), permitan a las estudiantes comprender cómo las imágenes influyen sus pensamientos, sus acciones, sus sentimientos y la imaginación de sus identidades e historias sociales.



Por tanto, nos dejamos 'afectar' por los artefactos de la cultura visual que nos hacen sentir a través de nuestra experiencia y de la experiencia de otros y sobre los que construimos el significado en nuestro propio uso.

A lo largo de la comunicación iremos narrando algunos de los momentos emblemáticos de la vida de este grupo y cuáles fueron las imágenes, los textos y cualquier otro tipo de artefacto, que decidimos elegir para relatar nuestro mundo y cómo esos dispositivos nos ayudaron a pensarnos tejidos en nuestros relatos.

Uno de los aspectos que compartiré es cómo hemos ido generando diferentes formas de documentar para repensar los relatos lineales y descriptivos tan habituales en educación. Surgen preguntas en ese deseo de relatarnos repensado: ¿Sería posible situar la documentación como una extensión de la experiencia vivida que aportara modos de indagación y otras formas de narrar? ¿Sería posible que la documentación nos regalara un espacio para pensarnos y narrarnos? ¿Qué papel queremos que jueguen las imágenes y otros artefactos visuales más allá de la descripción y la repetición?

Compartiré un proceso de relación que surgió desde una idea de ampliar el sentido de las relaciones entre la escuela y la universidad en torno a la PEPT, organizamos un encuentro, entre un grupo de estudiantes de la materia de Historia y currículo de educación artística de la sección de Pedagogías Culturales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona y el grupo de niños de niños y niñas que yo acompañaba. Después de varias conversaciones y debates en las respectivas aulas, definimos un tema desde el que compartir: nuestra relación con las imágenes en nuestros procesos de aprendizaje.



No reuniríamos para narrar cómo habíamos aprendido a través de las imágenes. En los ecos de esta historia aparecen las voces de los niños y las niñas que se volcaron en el relato; también



aparecen docentes y familias, quienes dan cuenta de sus resonancias y ese deseo de cruce polifónico tiene que ver con sentirse autores, con establecer nuevas relaciones para mirarnos y comprendernos, con generar territorios cruce que posibiliten nuevas formas de aprender juntos.

Las conversaciones se sucedieron. El encuentro en la universidad tuvo lugar. Se cambió el espacio del aula y se convirtió en una jaima, con colchas, mantas y cojines extendidos por el suelo con el deseo de regalarnos un paisaje de encuentro, donde establecer relaciones inéditas, que permitiera subvertir el orden de lo posible y propiciar nuevas relaciones. Así, desaparecieron las sillas y se creó un espacio igualitario, horizontal, que propiciara el encuentro y que nos regalará nuevas formas de estar juntos. Los estudiantes de Bellas Artes sembraron el aula con algunos de los trabajos que realizan en los talleres de arte. Algunos padres y madres acompañaron a los niños y las niñas. Cada grupo expuso cómo se relacionaba con las imágenes. Conversamos, construimos experiencias en torno a las imágenes en los pasillos de la facultad, compartimos resonancias de todo el proceso. Luego, a través del correo electrónico se sucedieron los mensajes en los que se valoraba la experiencia y se expandían los ecos.

Pusimos nuestras voces en conversación para generar un tapiz siempre inacabado que dé lugar a otras voces y a otras miradas para así seguir pensándonos. Como nos dice Rancière en esta historia las espectadoras-actrices (ya no somos espectadoras, alumnas o docentes sino actrices) ven, sienten y comprenden algo en la medida que componen su propio poema (Rancière, 2010:19).

Yo, como la maestra ignorante de Rancière, voy poniendo entre los niños y yo una nueva ignorancia a medida que caminamos, en ese tránsito nos regalamos una posición emancipadora que nos permita, a la vez, legitimarnos como narradores y traductores de nuestro mundo.

“Requiere espectador@s que interpreten el papel de intérpretes activos, que elaboren su propia traducción para apropiarse la ‘historia’ y hacer de ella su propia historia. Una comunidad emancipada es una comunidad de narrador@s y de traductor@s.” (Rancière, 2010:27)v

Bibliografía

Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Barcelona: Octoedro-UPN.

Aguirre, I. (2011) *El mercado mediático y la configuración de los criterios y experiencias estéticas de los adolescentes*. En Marín Viadel (coord) *Infancia, mercado y educación artística*, Granada: Dykinson, 41-58

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *Rizoma: (introducción)* (7ª ed.). Valencia: Pre-Textos.

Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Una narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Museo reina sofía Retrieved 4/11/2011, 2011, from <http://www.museoreinasofia.es/exposiciones/2011/atlas.html>

Rancière, J. (2009). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (1ª reimp ed.). Barcelona: Laertes.

Rancière, J., Dillon, A., & Bassas Vila, J. (2010). *El espectador emancipado* (1 ed.). Castellón: Ellago.



The Campaign for Drawing

Eileen Adams keynote speaker

abstract

The Campaign for Drawing in the UK has two main drivers. *The Big Draw* is an annual public event-based programme: *Power Drawing* is an educational thread running through the Campaign. The two are complementary and mutually supportive. A strong symbiotic relationship exists between them and it is difficult to separate their impact. Each has raised the profile of the importance of drawing within different constituencies: each has influenced how different people perceive drawing and how they use it. Or do they represent two polarities, each pulling in a different direction, resulting in a creative tension, and giving rise to an energy that fuels development? This paper reflects on the intertwining filaments of research and development that have promoted drawing as a medium for learning.

Keywords: drawing, learning.

Introduction

The Campaign for Drawing was launched in 2000 by The Guild of St George, to celebrate the centenary of John Ruskin, a nineteenth century English artist, critic and educator. Since then, the Campaign has become an independent charity, developing a groundswell of interest in the use of drawing as a medium for engagement, participation and learning in a variety of settings: in schools, museums, galleries, heritage sites and community activities.

The Big Draw, an annual month-long nationwide festival of drawing, has shown that drawing can be a positive collaborative activity as well as a private passion. It has established a higher profile and greater popular support for drawing, addressing the issue that although greater numbers of people visit museums and galleries, not every social group participates equally (Hewison and Holden 2004). The rapid growth from 188 *Big Draw* events in 160 venues in the UK in 2000 to 1100 events in 1000 UK venues in 2011, as well as 30 events in 20 overseas locations, has been achieved by the Campaign's inclusive nature and its clear message that drawing is for everyone. Annual Drawing Inspiration Awards <www.campaignfordrawing.net/the-big-draw/ehos> celebrate *Big Draws* to inspire others. The website showcases examples <<http://campaignfordrawing.net/the-big-draw>>

Through its *Power Drawing* education and professional development programmes, the Campaign has produced powerful evidence and arguments to support learning through drawing, created a focused and serious regard for drawing as a medium for learning in schools and informal education, and provided training for educators to embed the use of drawing in their everyday practice. < www.campaignfordrawing.net/power-drawing>

Purposes of drawing

Drawing is infinitely versatile. It can symbolise power and authority in a royal seal or it can be a shout of protest in scrawled graffiti. It can represent a person or a place, evoke a feeling or an atmosphere, create a memory or a dream, record observed reality or shape imagined fantasy. It can make the invisible visible, accessible and usable. It can be exploratory, investigatory,



questioning. It can attempt to fix experience and create a trace, a memory or a memorial. It can formulate a vision of the future. Drawing is an intellectual and physical activity that links sensing, feeling, thinking and doing. Drawing can be about form, space or time, a quick sketch on the back of an envelope or a set of technical specifications carefully worked out on a computer. It can deal with analysis or synthesis. Drawing can show cause and effect. It can enable us to explore details of everyday experience, construct a narrative or contemplate issues of life or death. *Drawing is the primal means of symbolic communication, which predates and embraces writing and functions as a tool of conceptualization parallel with language* (Petherbridge 2010).

Numeracy and verbal literacy are key in developing our capacity to understand experience, to think, and to participate in the concrete world of objects and experiences, as well as in the abstract world of ideas. Visual and spatial literacy are also important in developing the intellectual survival kit to enable us to prosper in an increasingly complex world, to be inventive and creative. So much of our material culture depends on drawing – the complex range of environments, products, communications and systems that support and shape contemporary life could not be brought into existence without it. Just as teachers have a responsibility to nurture verbal literacy across the curriculum, they also have a responsibility to develop their pupils' visual literacy. Words and numbers codify information. They enable us to shape ideas and communicate thoughts. Drawing uses visual codes and conventions to do the same things. Like words and numbers, it makes thought visible, accessible and capable of manipulation. In essence, drawing makes you think!

Drawing in schools

In UK secondary schools, drawing is used in a range of subjects, but it is not given sufficient attention or used as effectively as it might. This is surprising, when students spend at least 10% of teacher-directed time drawing (Rinne 1999), and probably a lot more in addition to that. Drawing is now a recognised element in the inspection process in primary schools. Ofsted inspectors look for evidence of drawing from memory, observation and imagination. The challenge for the teacher is to know how to support learning through drawing. Much is expected of primary teachers, and their level of confidence to work with drawing is low. OFSTED inspectors report that *teachers' subject expertise in drawing varied widely. Their lack of confidence in their own drawing abilities meant they were reluctant to demonstrate drawing techniques to pupils and to assess pupils' performance*. However, they noted positive evidence that quality and confidence in drawing evolved through challenging drawing activities in project work, and that drawing was approached regularly and adventurously, linking lessons with work created outside school. Inspectors recommended that schools should *increase pupils' confidence and creativity in drawing by widening the repertoire of teaching approaches, including teaching adventurous drawing for all* (Ofsted 2012)

Power Drawing

Power Drawing has encouraged teachers to use drawing more effectively to support learning in a range of curriculum areas, to develop more creative approaches to learning and teaching, as well as prompt more purposeful approaches to drawing.

The most powerful educational experience is to have the excitement and satisfaction of applying both skill and knowledge to achieve a worthwhile goal. It is in the PURPOSEFUL application of both skill and knowledge that the true relevance of education is made clear (Baynes 2010).

A key contribution has been to show how drawing can help develop thinking skills, through illuminating various purposes and uses of drawing as a medium for learning. For instance, drawers may wish to understand something for themselves. These drawings make use of personal imagery or symbols and may make sense only to the drawer – drawing as *perception*. Drawers may wish to communicate information or ideas to others. Here they need to adopt codes or conventions that the person attempting to read the drawing can understand – drawing as *communication*. It may be that drawers start drawing with only a vague idea of the subject matter or intention, but through drawing, ideas take shape and are developed and refined – drawing as *invention*. Sometimes, drawers will want to make something happen as a result of their drawing – a plan to make something or to do something – drawing as *action*. Drawing is presented not as a set of discrete skills and techniques: rather it is seen as a way of prompting



different kinds of thinking, emphasizing the importance of ideational *thinking*, as well as conclusive *thought* (Rosenberg 2008).

Power Drawing has also encouraged the view that drawing to learn promotes positive attitudes, enabling the child to reflect on and re-work experience to understand the world, and to experiment, imagine and invent it anew. Both approaches prompt creative thinking. Drawing helps children deal positively with the experience of frustration and failure: these are part of the learning experience. You re-work your drawing, you modify it, you can even erase your past mistakes, or you can screw it up, throw it away and start again. Drawing contributes powerfully to the development of aesthetic and design sensibility. It obliges you to be discriminating and make informed choices in the choice of techniques and the use of media. Drawing with others develops social skills of empathy and collaboration.

Publications

Analysis, synthesis and critique of the use of drawing as a medium for learning have been documented in *Power Drawing* publications, a series of 12 books that demonstrate how different people use drawing, and which explain the purposes of drawing as part of the learning process (Adams 2001-2011). They are packed with ideas, explanations and advice. They show convincingly how drawing supports different kinds of thinking, with examples of drawings by children, young people and professionals such as artists and designers. In addition, two packs are specifically designed for primary schools. Another pack, contains four books and a DVD with 16 films. The books focus on drawing, primarily with adults, on heritage sites: the DVD shows evidence of *The Big Draw* in action.

Most importantly, the publications argue that different kinds of drawing promote different kinds of thinking. They identify types of drawing and explain the varied purposes that drawing serves. They concentrate on the idea of drawing shaping the learning process, rather than drawings that result from the process of learning. The publications make it clear that you can both *learn to draw* and *draw to learn*. Children's drawing is valued and celebrated, but it is also interrogated and critiqued in the same way as drawing by adults, to illuminate its usefulness as a medium for learning.

Case studies on the Campaign's website celebrate the efforts of educators in a variety of settings. They show a range of opportunities for drawing in various kinds of cultural and educational programmes. They demonstrate the transferability of ideas and strategies across cultural sectors, and even across national borders. They reinforce the Campaign's message that drawing is not just for children, it is for everyone. Through wide dissemination of these publications and case studies, educational thinking is shared between educators and institutions, between different professional groups and between different cultural sectors.

Professional development programme

The *Power Drawing* professional development programme has provided courses for teachers, artists and other educators to extend their knowledge of drawing and to understand its various purposes in the context of learning. They are helped to identify opportunities for learning through drawing in their work. They understand more fully how to stimulate and support drawing activities and to identify criteria for evaluation. Most importantly, this programme provides a pedagogical framework to underpin drawing activities in schools and other settings. Participants are invited to document their experience through images of children engaged in drawing activities, examples of children's drawings and through interpretative commentaries. They review each other's work, offering encouragement and support, suggesting ideas and ways of using drawing for different purposes. They value the opportunity to reflect on their experience and to develop their ability to articulate their practice. They talk not only about the satisfactions and achievements, but also about the challenges, frustrations and disappointments.

Following the training programmes, participants report that the range of drawing strategies they use is far greater than at the beginning, encompassing a variety of purposes, including not only communication, but also perception and invention. Importantly, drawing is used to develop group work and nurture social skills of collaboration, negotiation and shared decision-making. Children are encouraged to experiment and to be thoughtful about the purposes of



their drawing, their choice of media and their use of particular techniques. Teachers find that drawing improves children's motivation and their capacity to learn, as well as enhancing their enjoyment of learning. They see that it can help raise educational standards. They witness how it develops children's visual and spatial understanding, as well as facilitating the development of the imagination and powers of invention. They discover that it has an important role to play in developing verbal literacy skills. They are adamant that it is for all pupils, not only for those pupils supposedly gifted and talented, or those who are disaffected or disadvantaged.

Educators report that they themselves develop a higher level of confidence both in drawing and in supporting learning through drawing. They identify a number of changes in their practice, such as introducing a wider range of drawing strategies, creating more opportunities for experimentation and reflection, using drawing to prompt and shape thinking, rather than to illustrate and summarise what has been learned. They see drawing as a means of learning, rather than as a discrete technical skill. Artists report that they develop fresh perspectives on drawing, as well as a wider range of skills to support learning that they are able to use in a variety of situations, working with schools, museums and in community settings. For some, it gives new impetus to their artistic practice (Adams 2009).

Conclusions

The Big Draw has established itself as a fixture in cultural and community calendars, with a recognised name and identity. It has given permission for experimentation with drawing, and shown how drawing can be used to nurture social interaction and participation in a range of activities from face painting to consultation for environmental change. Drawing is generally seen as a private, personal and reflective activity, yet *The Big Draw* has demonstrated that it can be public, interactive and celebratory. It has created a positive and informed public perception of drawing as engaging and exciting, particularly in museums and galleries, as well as on heritage sites. It has created a critical mass of support for drawing. It has emphasized the value of drawing in the context of playful learning and collective creativity. It has shown that drawing is not just for children, but can involve people of all ages, who bring different kinds of experience and knowledge to the activity, as well as different levels of skill. It offers opportunities for learning.

The *Power Drawing* programme has used an action research model, concerned with changing and improving professional practice. Investigation allows experiment. Case studies provide evidence. Peer review ensures an exchange of experience and ideas, and opportunities for reflection and evaluation. Training days provide stimulus and a framework for change, and encourage teachers to be more articulate about their practice, with participants acting as critical friends. Work-based research, supported by peer-review, developed within a clear pedagogical framework, and resulting in the production of a resource, supports development of the use of drawing as a medium for learning in schools.

I am not persuaded that *Power Drawing* has offered any new approaches to education. I am not sure that it has devised any experimental pedagogy. I am not convinced that it has created any new knowledge about drawing. However, it has certainly developed a fresh understanding of the value of drawing as a significant element in the learning process. It has articulated its importance in developing skills of perception, communication, invention and action. It has impacted on policy by establishing a new relevance for areas of skill and knowledge as well modes of thinking that were in danger of being lost in the British education system. It has extended the range of learning strategies available to educators. It has revisited well known and well established approaches to learning, and obliged educators in a range of settings to reconsider a familiar activity they perhaps take for granted, and to invest it with new meaning. Drawing – making marks, making meaning. The Campaign for Drawing, through its public event programme and its education and professional development programmes, has put drawing back on the agenda!



1. THE CAMPAIGN FOR DRAWING: THE BIG DRAW



Fig. 1. Big Draw at the British Library, London



Figure 2. Big Draw at The Lightbox, Woking



Fig. 3. Big Draw at the Picasso Museum, Barcelona.

2. THE CAMPAIGN FOR DRAWING: PRIMARY SCHOOLS



Fig. 4. Drawing as perception: observational drawing of a shell by 6 year old



Fig. 5. Drawing as communication: pictorial map, My Square Mile Collaborative drawing by 10 year olds



Fig. 6. Drawing as invention: When I grow up, I want to be (a nurse and a channel swimmer) by 8 year old



3. THE CAMPAIGN FOR DRAWING: SECONDARY SCHOOLS

Fig. 7. Drawing as perception: landscape by 14 year old



Fig. 8. Drawing as communication: portrait by 17 year old



Fig. 9. Drawing as invention: digital drawing, design for new development by 18 year old



4. THE CAMPAIGN FOR DRAWING: EDUCATORS

Fig. 10. Educators experiment with blind and sighted drawing



Fig. 11. Teachers and artists report on work in schools for peer review



Fig. 12. Teachers and artists plan work in schools





5. THE CAMPAIGN FOR DRAWING: DISSEMINATION



Fig. 13. Power Drawing publications,
<http://www.campaignfordrawing.org/resources/publications.aspx>

Fig. 14. Eileen Adams talking about the use of sketchbooks <http://www.weareoca.com/photography/making-the-most-of-sketchbooks-and-learning-logs/>



Fig. 15. Eileen Adams explaining drawing as perception, communication, invention and action <http://www.youtube.com/watch?v=te6ruFp7iSU>



Images 1-13 Eileen Adams; image 14 Mark Lomas; image 15 abc.net.au.rn.breakfas

Bibliographical references

- Adams E. (2001-2011) *Power Drawing series of publications, The Campaign for Drawing.*
- Adams E. (2009) *Power Drawing: Active Learning, Evaluation Report CD file 1, The Campaign for Drawing.*
- Baynes K. (2010) *Models of Change: The future of design education, John Eggleston Memorial Lecture, Design and Technology Education: An International Journal* 15,3.
- Hewison R. and Holden J. (2004) *The Right to Art: Making Aspirations Reality, Demos.*
- Rosenberg T. (2008) *New Beginnings and Monstrous Births: Notes Towards an Appreciation of Ideational Drawing*, in Garner S. *Writing on Drawing, Intellect.*
- Ofsted (2012) *Making a mark: art, craft and design education, Ofsted.*
- Petherbridge (2010) *The Primacy of Drawing: Histories and Theories of Practice*, Yale University Press.
- Rinne P. (1999) *An investigation of drawing across the National Curriculum at Key Stage 3*, unpublished PhD study, University of Surrey, Roehampton.



Ilustrar: dar à luz ou trazer a luz? Ilustração como revelação exaltada da diferença

Francisco Providência keynote speaker

Resumo

A presente comunicação parte da origem etimológica da ilustração para defender a independência alternativa do seu contributo no esclarecimento complementar ao texto, origem de uma *iconologia*. Ao dar a ver, a ilustração tem recorrido a inúmeras técnicas ao longo do tempo, sobretudo polarizadas pela *re-presentação* aristotélica (da persuasão empática *apolínea*) e pela *a-presentação* metafísica (da celebração abstracta *dionisíaca*), reflectidas na expressão dominante de uma arte global *naturalista realista* e na expressão resistente de uma arte local *expressionista abstracta*. Mas a ilustração enquanto meio de comunicação de Deus, também está na origem da cisão Reformista entre os cristãos do norte e do sul da Europa, origem da Contra-reforma, assim distinguindo uma ilustração lacónica, discriminativa e solitária (protestante) de outra enfática, colectivista e imersiva (católica). O movimento *iconoclasta*¹ contra a ilustração figurativa, já identifica no séc. VIII reminiscências teológicas judaicas e islâmicas radicais, na defesa da invisibilidade² e inconformidade de Deus, defendendo a palavra sagrada e objectiva contra o profanismo da imagem subjectiva e assim, a iconoclastia contra a iconografia. Mas na iconografia ocidental europeia também se distinguirão os modos do desenho *em contorno* (consciência analítica renascentista) e *em mancha* (inconsciência emocional barroca), expressões do masculino florentino que se opõe ao feminino veneziano. Na dicotomia consciente vs inconsciente, oculta-se a diferença entre a realidade do possível e a alienação do imaginado que o cinema, enquanto máquina de produção do fantástico, tem promovido na dupla acessão de transcendência e alienação, através do fenómeno da projecção empática, assim contribuindo para o esvanecimento da indignação social e conseqüentemente, para uma sociedade politicamente mais controlada — trazendo ao mundo, por vezes, mais obscurecimento do que esclarecimento.

Nasce por isso uma dimensão moral da ilustração, criticando e avaliando as formas enquanto contributos para a liberdade e dignificação humana.

Ilustrar, iluminar, trazer luz (ou esclarecimento e abrilhantamento) ao texto.

Se ilustrar é trazer esclarecimento ao texto, então evidencia-se a sua oposição complementar. Traz esclarecimento porque, diferindo no tempo, recorre a uma natureza diversa e complementar. Se assim é, também ficará a ilustração refém das palavras (texto), origem do seu sentido na complementaridade e por isso condição da sua perda de autonomia. Mas

¹ O movimento político-religioso iconoclasta ("quebrar a imagem") manifestou-se entre o séc. VIII e IX no Império Bizantino (Constantinopla) contra a veneração de ícones e imagens religiosas, acreditando interromper uma forma de idolatria fundada na veneração às imagens.

² Eusébio de Cesárea opôs-se ao pedido de Constantino de produzir uma imagem de Cristo por impossibilidade (técnica) de representação, com cores mortas e sem vida, daquele que na terra irradiava a glória divina. Para outros, sendo Cristo filho, carne e imagem de Deus, representa-O sendo, conseqüentemente, expressão da sua visibilidade (imagem) — ainda que Deus seja invisível.



entendendo a tal luz (que o etimólogo reconhece na sua origem), como “abrilhantamento” do texto, então a sua autonomia ganhará evidência enquanto *veículo e suporte de luz*, enquanto *candeeiro* (pureza), *lanterna* (eficiência) ou *luminária* (originalidade)³.

Coloca-se assim a questão sobre a natureza específica e distintiva da ilustração: é metafórica (sintáctica / figuras de estilo), funcional (pragmática / adequação retórica), ou poética (semântica / origem da verdade)? Nestas três possibilidades de ilustração (ou de luminárias...) estarão identificados três domínios diferentes e porventura concorrentes. A ilustração que recorre à metáfora para mostrar o que não se pode, ou não se vê (sintáctica); a ilustração que domina e adequa linguagens para eficiência do discurso (pragmática) e a ilustração que procura conformar o que ainda não existe (semântica).

Dito assim e ainda que difícil de ilustrar pela concretização dos exemplos, a ilustração para a infância, pedagógica ou lúdica, é em si própria uma metáfora do Design⁴: em todas as manifestações de design se poderá identificar uma *dimensão luminotécnica* ou ilustrativa. Na defesa dos próprios interesses da ilustração, deveremos pois ressaltar não tanto aquela que sobrevive na submissão ao programa (em complementaridade ao texto), cândida e sublimada, nem a outra funcionalizada e técnica como uma lâmpada, mas aquela que vive a produzir o novo, a dar luz ao mundo (ainda que perdendo-se na luz) e essa será a *ilustração poética* da luminária que deverá indicar (desenhar) o caminho futuro.

Liberdade e coacção social

Partindo do texto do “Teatro do oprimido” de Augusto Boal, sobre a libertação social do condicionamento aristotélico na *tragédia* (auto repressão moral), enquanto modelo de catarse (purificação) e sublimação (elevação) social, que tem por finalidade o domínio do impulso de barbárie e, conseqüentemente, o controle político da sociedade, um design mais consciente do seu papel estético (da beleza enquanto liberdade), deverá questionar a legitimidade moral da *comunicação empática*.

A concepção da origem da tragédia está alicerçada num eficiente sistema de domínio social, através do *fenómeno empático* que se estabelece entre a representação em palco, protagonizado por “personagens” dirigidas pelo dramaturgo e o público que assiste a essa representação, apartado na bancada. No palco o coro dará voz à moralidade do senso comum, mas será no actor principal, no herói, que cada espectador se projectará e seguindo-o nas suas graças e desventuras até ao epílogo da condenação final (de bom ou de mau fim) e assim, sofrendo a sua sorte, purifica-se nele o público sofrendo na sua *psique*, ora expiando os seus pecados com dor, ora vendo-se recompensado pelo prazer da virtude.

Sistema dramático aristotélico

O sistema dramático, atinge assim aquilo que há de mais íntimo, a consciência e a vontade do público, através de um processo organizado no tempo, através de uma narrativa, através de uma representação que o faz experimentar um conjunto de sentimentos, situações e emoções, arrebatando-o emocionalmente para a figura do herói (personagem principal) e a partir daí, castigando-o pelos seus *impulsos egoístas* individuais, no que se opõem aos interesses colectivos. O espectador sairá do teatro comovido, arrebatado e arrependido, capaz de recomeçar mais uma semana de trabalho com uma nova atitude civilizada e solidária. É este mecanismo de *socialização do comportamento através das representações dramáticas*, que faz do teatro um instrumento impar de intervenção moral e política, testado há mais de 2.300

3. Os sinónimos radicados em suporte de luz, terão significados próprios. Se candeeiro remete para cândido e candura, adquirindo um significado alegórico pronunciado, lanterna ou lâmpada apelam mais para o dispositivo técnico de suporte à combustão que produzirá a luz e, finalmente a luminária remete para a luz propriamente dita. Só os diferentes usos por diferentes culturas poderá justificar que os três termos tenham chegado vivos até hoje, distinguindo-se simbolicamente por pureza (candura), eficiência (lâmpada) e originalidade (luz).

“Cand...”: radical lat. cand, indicador do estado de candeeiro, ou alvo, branco, inflamado, incandescente podendo queimar; origem metafórica da ideia de pureza traduzida tanto por candura como por brasa. Origem das palavras candeeiro, candeia, candelabro, candelabro;
“Lanter...”: radical lat. lantern, oriundo do gr. lampeter, recipiente onde se queima resina ou madeira para iluminar um ambiente; com origem declinada do gr. lampô que significa “brilhar, resplandecer”. Origem das palavras lanterna, lâmpada e lampião;
“Lume...”: radical lat. lumen, ou luz, claridade, archote, candeeiro, fogo (conexo com lux “luz”; através do verbo lucêre ou “luzir”. Origem das palavras lume e luminária.

4 O Design gráfico, que combina formas (imagens e textos) no plano; o Design de produto, que combina formas (conceitos e materiais) no espaço; ou o Design de ambientes que combina formas (emoções e memórias) no tempo.



anos. Os filmes de cow-boys, de acção e as telenovelas, são formatos modernos deste mesmo mecanismo. Poderemos dizer portanto que, contemporaneamente, todo o comportamento humano está sujeito a esse mecanismo de repressão social e de domínio moralista que nasceu com a *tragédia aristotélica*.

Da representação à apresentação

Os processos de *imaginação* (produção mental de imagens), ou de *idealização* (formulação de ideias⁵) radicam no mesmo fenómeno preceptivo visual. Se, quem não sabe é como *quem não vê*, também se poderá dizer que, *quem viu* (de algum modo) *já terá ficado a saber*. Na espécie humana, a representação visual antecipa-se assim à experiência, informando-a ou condicionando-a. Uma experiência antecedida pela sua representação visual, estará assim condenada à sua confirmação ilustrada. Este será, basicamente, o mecanismo empático em que radica a comunicação publicitária, negando ao indivíduo o conhecimento próprio, antecedendo-o visualmente pela sugestão do exemplo. A experiência subjectiva será então rebocada pela sua previa representação visual. A ilustração, enquanto expressão de um design da *representação* (da propaganda alienante), convocando os seus fantasmas, mitos e estereótipos, através da simulação (dos sentidos), opõe-se ao design da *apresentação* experiencial (celebrativo e ritual). Todo o fenómeno simbólico em que radica a condição cultural humana (artificial) é disto testemunho.

Ao *representar*⁶, a ilustração coloca-se em vez da experiência, simulando-a; mas a ilustração também poderá promover a experiência original *apresentando* e assim recuperando a genuinidade original do indivíduo livre (não manipulado). Este será o grande desafio da Arte: *apresentar* em vez de *representar*. Apresentar a experiência da beleza (ainda que para isso recorra a rudimentares meios de representação). Por isso se diz que a Arte não comunica mas manifesta. Há um prazer lúdico na ficção que a representação propõe, alienando esteticamente _ isto é, através da experiência da beleza. Mas haverá um prazer maior na experiência radical da apresentação, ao preferir a sensação simulada pelo puro exercício da liberdade. Na *apresentação* o público não é convidado a interpretar (como na *representação*) mas a produzir a própria obra.

Só assim as ideias, enquanto representações, poderão almejar a diferença do novo, porque deixarão de exprimir a repetição do ser, para lhe atribuírem uma nova origem produtiva. Nesse sentido, a autoria, não podendo invocar ingenuidade, não poderá ignorar a dimensão ideológica das suas formas, devendo assumi-las também como factor de moralidade, aspirando à co-autoria com os públicos (que encerrarão o sentido das obras).

Os modelos da reforma e da contra-reforma

Distinguem-se aqui na paradoxal decisão moral do autor, a cisão cultural entre uma Europa do norte e outra do sul, do *norte protestante* contra o *sul católico*. Nascendo de uma reacção crítica aos excessos dos católicos, os calvinistas abdicam da prática de doutrinação através de imagens, produzindo no espaço do culto e de oração, o vazio solitário e introspectivo da intimidade do homem com Deus, ao contrário dos cristãos do sul que, promovem a imitação do exemplo dos santos, artística e estrategicamente elaborada como metodologia empática para a santidade. É esta cisão entre norte e sul que justifica os esforços Jesuítas da *contra-reforma*, recorrendo à doutrinação de massas através de uma nova arte emocional que procurará patrocinar uma experiência religiosa e espiritual de natureza estética (*aestética*), isto é, através dos sentidos. Assim nascem as igrejas barrocas, como obras imersivas de *arte total*; lugares

5. "Ideia" tem origem gr. em *idea* ou *eidea*, cuja raiz etimológica é *eidos*, ou imagem; "imagem", por sua vez vem do lat. *imago* e significa a representação visual de um objecto.

"*Ideia*, representação mental de algo concreto, abstracto ou químico. Etimologia gr. *idéa*, as aspecto exterior, aparência, forma, maneira de ser, princípio geral que serve de base para uma classificação, donde, classe, forma ideal conceptível pelo pensamento, donde, concepção abstracta, figura de estilo, pelo lat. *idéa*, ae forma original, imagem, noção, ideia, (...)". Houaiss, Antônio, *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, ed. Objectiva, Rio de Janeiro, 2001, p.1565. ISBN 85-7302-383-X

6. As palavras *representação* e *apresentação* têm origem lat. em "repraesentat(i)o, onis", sendo construídas a partir do mesmo radical "praesent": *presente* (aparição dos deuses), o que está à frente, à vista.

Mas se "re+present+acção" recorre ao prefixo "re", indicativo de repetição cíclica (retorno, revolta, reincidência, reforço, repulsa...), "a+present+acção" usa o prefixo de origem lat. "a", indicativo de *afirmação* (contrariando o mesmo prefixo quando manifestando uma ascendência gr. indicativo de negação), assim se distinguindo na raiz. "Apresentação" é, por isso, *tornar presente*, ao contrário de "representação" que significa *tomar a presença de outro* (em sua representação).



onde se mistura o aroma do incenso e o som do órgão com a espacialidade da arquitectura que, incorporando a escultura e a pintura através da talha dourada, se organiza dramaticamente em torno das entradas de luz, envolvendo o visitante numa instalação concertada como uma grande máquina de *simulação celeste*. Domínio da *representação* que hoje, pela tecnologia da interacção, aumenta o seu poder de persuasão e alienação no envolvimento do ambiente desenhado.

Maravilhosa é a máquina que produz milagres

O cinema enquanto *casa do maravilhoso*, enquanto artefacto *taumatropo*⁷ (do gr. *thaûma*⁸+*tropo*⁹, “o que se torna milagroso”, objecto de *prestigiação*¹⁰), herdou a mesma função de produzir experiência emocional através da representação dramática, perseguindo a mesma estratégia empática. Se assistíssemos hoje à assunção barroca dos templos, as igrejas seriam completamente mediadas pela técnica, multimídiais e interactivas, convergindo no esforço de mergulhar o visitante na alienação mística do êxtase através de estímulos multisensoriais; ou seja, propondo a experiência

de Deus pela simulação do êxtase em vez da experiência do êxtase como consequência da ascensão a Deus, de que os reformistas não abdicariam (haverá porventura, nesta inversão da contra-reforma jesuíta, a revelação de um certo *ateísmo* velado).

Da teologia à tecnologia

A tecnologia é, nesse sentido, o que resulta do desejo convocado pela ancestralidade do milagre profano ou religioso; as figuras míticas da cosmologia religiosa, foram substituídas pelas marcas comerciais de medicamentos, que operam hoje os grandes milagres — recuperando a visão aos cegos, restituindo a mobilidade aos paralíticos e a voz aos mudos, ressuscitando mesmo, aqueles que aparentemente pereciam, prolongando quimicamente a vida aos condenados e encurta-a aos jovens e saudáveis condutores motorizados. A electrónica ocupa o lugar da antiga tecnologia (tecnicidade primitiva da palavra, Adriano Rodrigues), substituindo-se hoje a *teologia* pela *tecnologia*. Ao trocar o *teo* pelo *tecno*, ao substituir o Deus (representação sublimada do homem projectado sobre o futuro), pelo mecanismo da construção técnica, não deixa o homem de convergir sobre a mesma superação do constrangimento natural, do desejo de superar o limite (da morte), invocando o direito à existência para além do tempo, eternamente feliz e portanto para além dos constrangimentos do seu corpo perecível. A enunciação de Deus terá sido, de resto, a primeira manifestação tecnológica ao discriminar o homem da natureza.

Industrialização empática do sublime inclusivo

A ilustração infantil que se veicula através dos grandes meios de comunicação social a partir da segunda metade do séc. XX, é reflexo do classicismo empático do imperialismo dominante que se mantém hoje mais eficientemente consolidado na globalização. Julgo que se dispensarão exemplos, mas os filmes animados americanos dos estúdios Disney¹¹ como a *Branca de Neve* (1937), ou os filmes mais recentemente produzidos pela associação Disney / Pixar¹² como o *Monstros e Companhia* (2001), ou pelo estúdio de animação digital DWA¹³ como a sequência dos *Shrek* (2001, 2004, 2007... 2010) ou o mais recente *Gato das Botas* (2011), concorrem de

7. Taumatrópico, aparelho óptico, baseado na persistência das imagens na retina, que dá a ilusão da combinação de duas figuras distintas, assim postas em movimento.

8. Tauma, (do gr. *thauma*, “milagre”, “maravilhoso”); taumaturgo, (do gr. *thauma*+*tourgós*) é aquele que opera milagres.

9. Tropo (do gr. *trópos*, do verbo *trépo*, “girar”), figura de estilo que ocorre pela mudança de significado no pensamento (*perífrase*) ou por comparação, na representação da palavra (*metáfora*).

10. Não confundir *prestigiação* com *prestigitação* e *prestidigitação*, palavras com origem comum no que se refere à dimensão do “milagroso” mas, neste caso, operado pelos dedos (*dígitos* + *acção*).

11. Filmes animados dos Estúdios Disney mais relevantes: *Branca de Neve* (1937), *Bambi* (1942), *Peter Pan* (1953), *Bela e a Fera* (1991), *Pocahontas* (1992), *Rei Leão* (1994);

12. Filmes animados dos Estúdios Disney / Pixar mais relevantes: *Toy Story* (1995), *Uma Vida de Insecto* (1998), *Monstros e Companhia* (2001), *Carros* (2006) e *Altamente* (2009);

13. Filmes animados dos Estúdios DreamWorks Animation mais relevantes: a sequência dos *Shrek* (2001), *Shrek 2* (2004), *Shrek 3*, (2007) e *Shrek para sempre* (2010), *A Fuga das Galinhas* (2006), *Madagascar* (2005) e o *Gato das Botas* (2011);



modo semelhante para a representação empática dos seus públicos, anulando no denominador comum colectivo (do tipo) toda a diferença do indivíduo

real. Este fenómeno se é por um lado produto da disseminação universal das retóricas empáticas do cinema infantil americano, apresenta-se por outro como um precioso instrumento para a perpetuação do seu domínio funcional, fundado na *sublimação* como mecanismo de submissão social e, conseqüentemente, evanescência de toda a indignação ao reinscrever os indivíduos na sua própria cultura.

Reconhece-se na indústria da ilustração infantil veiculada pelo cinema animado, uma mesma função sublimatória — como no filme do *Bambi* (da transformação da dor em felicidade) — e catártica — (redimindo a monstruosidade que há no público assim recuperando a beleza que há em cada monstro) como se verifica em *Shrek*. A função arrebatadora das narrativas gráficas personalizadas pelos seus heróis reais ou ficcionados, analógicos ou virtuais, mantém-se a mesma, apesar da transferência semântica da bela adormecida (envenenada pelo mal) para o desajeitado monstro acordado (que transgride com humor), tratando-se apenas de uma actualização dos modelos sociais de género feminino (belas) — sublimação sexual da virgem inocente e abnegada — para os modelos masculinos (monstros) — catarse do concorrente sexual, engenhoso e criativo. A finalidade social das narrativas mantém-se semelhante: manter a ordem pela anulação de todo o impulso de barbárie, assim evitando o conflito da mudança.

Empatia e abstracção

A ilustração e a ilustração infantil ao serviço da educação, tem vindo a servir-se dos mesmos processos, quer adoptando figuras míticas da literatura, quer criando novos personagens específicos com a finalidade empática de tomar em si a representação mitológica da criança. Não se trata apenas da construção de *super-heróis*, mas também da construção de outros heróis menores, domésticos e escolares. A contrapartida deste sistema educativo processado através, e a partir da representação empática, compreende a manipulação do comportamento e por conseguinte a redução da sua responsabilidade, limitando a sua liberdade de cidadãos e promovendo o seu sacrifício social. Comportamentos mais condicionados, e conseqüentemente menos livres, traduzem personalidades mais reprimidas, menos criativas e também menos responsáveis. Se “onde há repressão há resistência”¹⁴, a criação de novos movimentos ideológicos na ilustração europeia (sobretudo oriundos dos países do Leste europeu), criaram nos anos 60 e 70 um contraponto às retóricas capitalistas da hegemónica editora e difusora de narrativas infantis Walt Disney. Outras escolas de ilustração, checas, francesas e canadianas de animação, afirmavam novos modelos criativos, mais experimentais e abstractos (menos alienantes) que, servindo de contraponto, ofereciam uma comunicação com o público menos fundada nesse domínio representacional e, por isso, assumindo um carácter menos *naturalista*¹⁵ que *abstracto*.

Obviamente que na disputa infantil pela audiência televisiva, as propostas de Leste à Europa eram preteridas em relação à grande animação empática que provocavam as produções americanas. Por conseguinte poderemos afirmar que, de modo genérico, a sociedade contemporânea ocidental foi influenciada, se não mesmo *conformada*, pela mitologia infantil da Disneylandia (pelo desenho analógico do Walt Disney primeiro, depois pela modelação digital da Pixar). Daqui resulta e tomando o exemplo de Álvaro Lapa, que as questões da retórica do desenho sejam reféns da sua dimensão moral. Há desenhos que são tão persuasivos que ninguém lhes pode resistir, e esses desenhos exercem um domínio que deverá, no mínimo, ser consciencializado pelos seus autores.

14. Afirmação *maoista* recorrentemente usada nas suas acções de consciencialização social.

15. A arte *Naturalista*, promove o realismo objectivo que defende, acriticamente, a impossibilidade humana de superar a herança da sua origem genética. O *Simbolismo*, reacção metafísica ao materialismo, aparece por oposição ao naturalismo realista, como movimento artístico espiritualista e decorativista francês do final do séc. XIX, antecipando movimento *Fauvista*, *Expressionista* e *Surrealista*. O *simbolismo* opõe-se e transcende a fatalidade do mundo, acreditando na revolução da mudança. É o simbolismo que abre a mentalidade para o modernismo e para a futurista crença na máquina (motor de mudança) e não o nostálgico realismo que, chorando a sua pouca sorte, vira costas à ambição de outro futuro.



O igual na resistência contra a reificação

No pensamento crítico de Alain Badiou¹⁶, opõem-se Arte e Globalização, pela impossibilidade da ligação entre o imperialismo (globalização) e a Arte (ainda que universal) que enuncia do seguinte modo: se o imperialismo tudo torna possível (ilimitado formalismo), também não admite nada para além de si mesmo (nihilismo romântico), assim gerando a *impossibilidade da possibilidade, caracterizada pelo fenómeno artístico contemporâneo polarizado entre Formalismo e Romantismo*.

Ao reclamar a *possibilidade (da Arte) na impossibilidade (da globalização)*¹⁷, Badiou convocará o exercício de resistência à globalização (ainda que correndo o risco da sua rápida absorção comercial). Na maior resistência à sua reificação, deverá a forma da Arte resistir à sua eterna mutação, permanecendo igual a si própria e, assim, *evitando a alienação pelo novo adquirido, opondo o permanente à novidade da moda*.

Autoridade moral entre a conservação e o progresso

A instrumentalização da ilustração na mecânica imperialista da globalização, *empática e naturalista*, contrasta com a oposição localizada, *simbolista e abstracta* que, ante o desespero da ameaça à sua sobrevivência pela hegemonia global, reage *expressionista*¹⁸.

Na defesa dos direitos fundamentais à vida (natural e cultural) que as sociedades democráticas anunciam, impõem-se a observação crítica à *imoralidade* do desenho empático, assim se opondo a *liberdade racional* (elucidada) contra a *fruição empática* (alienante), para *defesa (artificial) do mais fraco à liberdade*.

Toda a ilustração, e em particular a ilustração infantil, encontra neste tema *social e político* um vasto campo de operatividade, que constituirá inevitável reflexo do posicionamento cultural dividido entre o conservadorismo clássico (da direita) e o progressismo inovador (da esquerda) e assim, entre os valores do passado que procuram uma reconciliação com a origem, “religiosa” (religada) e os valores do futuro fundados na ambição da mudança “demagógica” (populista).

Linha consciente vs mancha inconsciente

A ilustração também serviu os interesses da Igreja e os interesses morais da sociedade através da Igreja, contribuindo de forma muito activa para o seu doutrinamento, primeiro no período românico, desenhando quer monstruosos meios de catarse, quer a sublime simplicidade da ordem celeste; depois através do gótico, ainda muito espiritualista e numa relação de grande subjectividade; mais tarde com um gradual fechamento no exemplo doutrinário e na manipulação do comportamento através de um discurso mais moralista e coerciva da ciência que culminará no *jansenismo* do séc. XIX, clarificando a separação entre o bem e o mal — cabendo ao bem o domínio do sublimado celeste e ao mal talvez o domínio do inferno catártico — distinguindo e apurando a oposição que Nietzsche quis juntar com a identificação da dupla dimensão humana *apolínea (perfeição) e dionisiaca (paixão)*. Se o *apolíneo* usa como estratégia ilustrativa o domínio do *representacional persuasivo* (clareza da imagem e definição da forma pelo contorno, com recurso à cor obediente e harmónica, colaborando através da forma para um resultado de suave elevação do leitor), o *dionisiaco* recorrerá a uma estratégia

16. Badiou, Alain, 2003. Fifteen Thesis on Contemporary Art. Laconian Ink 22, Available at: <http://www.lacan.com/frameXXIII7.htm> (Accessed 28 March 2010) Art: Mark Lombardi, *George W. Bush, Harken Energy and Jackson Stephens c. 1979-90*, fifth version, 1999, courtesy of Independent Curators international, NYC.

17. Se pela acção centrífuga tudo é possível no Império, porque o poder dominante congrega em si todo o mundo diluindo os limites da possibilidade, pela acção centripeta também se verifica que no Império nada mais é possível, para além de si próprio. Consequentemente o Império é o domínio do ilimitado formalismo, tanto quanto do nihilismo romântico, confrontado com a impossibilidade de existência para além de si.

18. "Empatia e abstracção", publicado por Worringer em 1908, encerrava um tema de grande adesão entre artistas e intelectuais do início do séc. XX. Partindo da ideia de que a obra de arte coincide com o aparecimento do Homem, Worringer considera-a condição de humanidade encarando-a, por isso, como fenómeno histórico. Na Arte, o impulso *artístico* da abstracção é o resultado vital do homem imerso num mundo caótico de fenómenos que não domina, procurando a felicidade na tranquilidade *apolínea* que, na geometria abstracta das suas formas simples, oferece o refúgio à desordem *dionisiaca* (F. Nietzsche) e a ordem protectora de um sentido para o caos do mundo. A empatia resulta, pelo contrário, do domínio clássico da natureza, promovendo a unidade celebrativa e inclusiva dos indivíduos com o meio e dos indivíduos entre si. Worringer opõe assim o *expressionismo abstracto*, ao *empático neoclassicismo tardo-romântico*. Na empática arte clássica, os indivíduos imersos na inclusão do meio, perdem a consciência de si; distintamente o primitivismo da arte abstracta e elementar, contribuirá para a exclusão social, através de uma maior tomada de consciência sobre si e sobre a condição humana. Distinguem-se assim o colectivo globalizado e dominante, do indivíduo localmente resistente e ameaçado.



comunicacional *experiencial* ou *celebrativa* (a que corresponde a emotividade expressa em comportamentos de irracionalidade, exaltação, pulsão e agressividade, mais próximos da mancha e do registo directo do que do contorno analítico, disciplinadamente auto-censurado). Na cultura europeia é a dicotomia entre Florença e Veneza, entre a linha da razão e a mancha da emoção, que se opõem numa ilustração da consciência e do contorno, contra outra da inconsciência e da mancha.

O contraponto da estratégia fria por redução

A ilustração¹⁹ também poderá superar a reposição de uma verdade imaginada e inacessível, reduzindo-se à alusão, da simplicidade e abstracção ainda que fragmentada do enunciado. A linha fragmentada terá uma função meramente indicativa, sem pretender substituir-se à interpretação do leitor através da eloquência de uma imagem mais definida e alienante, assim motivando a que seja o leitor a interpretar os objectos e não os objectos a induzirem a interpretação do leitor. Também se aplicará aqui o discurso de McLuhan sobre a mediação da comunicação, dividida entre meios frios e quentes — distinguindo a rádio e o jornal como frios, da televisão e das revistas policromas, quentes e apelativas — e advertindo para que a frieza e pobreza de resolução de certos meios, incentiva uma maior participação criativa do leitor levando-o a imaginar e recriar o conteúdo comunicado, contrariamente a outros mais envolventes e persuasivos que, produzindo um efeito de hipnose indutiva, se substituem à sua capacidade crítica, alienando-o sem resistência. Esta será, porventura, a maior vantagem do texto sobre a imagem: estimular a capacidade para imaginar (exercitando a criação de imagens), em vez de a atrofiar com a inoculação de imaginações alheias (exercitando a submissão às imagens adoptadas); se na primeira a representação é consequência da experiência, na segunda a experiência é substituída pela sua simulação representada. Um desenho frio, linear, indicativo e meramente sugestivo é um *desenho lacónico* que, no limite da inexpressão, aspira à *simplicidade de um mundo menos cínico*.

Dar presença ao ser

Justificar-se-ia assim a *moralidade da iconoclastia* como promotora da subjectividade que o esforço de interpretação do texto oferece, em contraste com a comodidade alienante da imagem. Ainda que a iconoclastia do séc. VIII possa ter tido sobretudo uma origem política — na disputa dos imperadores bizantinos Leão III e Constantino V pela exclusividade do poder da imagem, proibindo a sua aplicação religiosa — religiosamente foi justificada pela paradoxal ambivalência crítica entre a perseguição bíblica a toda a forma de idolatria (iconolatria) e a função catequética da imagem para a evangelização do mundo, teologicamente justificada pela dupla natureza humana e divina de Cristo²⁰.

Na origem dos ícones sagrados ortodoxos — que Leão III (730) mandou destruir e que a imperatriz Irene recuperou no Concílio de Niceia (787) — estará menos uma *função representacional* do que *presentacional*. Na verdade estas imagens não se pretendiam constituir como representações históricas, mas como manifestações do Ser. A sua origem não era técnica (artística), mas espiritual (mística) e, nesse sentido, não se tratava da representação de Deus pelo homem mas, pelo contrário, da revelação de Deus através do homem (assim se justificando a exigente preparação espiritual dos seus pintores). Enquanto objectos, muitos dos ícones ortodoxos mimetizam janelas que abrem (em perspectiva invertida) sobre o céu, mostrando o ponto de vista de Deus. Mas enquanto registo da epifania ou seus motivadores, e vistos no quadro psiquiátrico, configurarão exemplos de histeria²¹.

19. Exemplo: a intervenção gráfica na sala da arqueologia do Museu Municipal de Penafiel.

20. Teologicamente resolvia-se o conflito entre a condenação bíblica à idolatria e a produção de imagens de devoção, através da figura de Cristo. Ao representar Deus através do seu filho Cristo — ele próprio uma ilustração humanizada do pai — desaparecia a idolatria já que a imagem era suporte da própria manifestação de Deus. A concretização iconográfica de Cristo (ortodoxa e platónica) ao materializar uma ideia simbólica, directamente inspirada por Deus revelava, por isso, muito pouco de *natural*.

21. Histeria é uma neurose, caracterizada pela instabilidade emocional, com origem em conflitos de grande intensidade emocional, traumáticos e reprimidos, que se manifesta por sintomas físicos (paralisia, cegueira, surdez,...ou hiperestesia). Segundo Freud (1856-1939) a repressão das memórias pelo paciente, constituirá o acesso terapêutico da psicanálise. Visões ou outras perturbações do comportamento (medievalmente reconhecidas como manifestações de possessão e feitiçaria), poderão constituir quadros históricos.



Conclusão

Na conciliação da disjunção *apolínea* e *dionisíaca* (dos mistérios reprimidos e das tragédias gregas), Nietzsche traduz a ambivalência humana, dividida entre a experiência da *presença* (celebração dionisíaca) e a sua *representação* (tragédia apolínea).

A origem cristã e catequética da *cultura iconografia* europeia (Libri Carolini²²), revelada tanto na história da arte pré-moderna como na publicidade moderna, civilizou o mundo, domesticando o cavaleiro e libertando o escravo. Ao atribuir visibilidade ao milagre e à revelação de Deus, as aparições de santos e descrição de milagres em pequenos ex-votos e em painéis pintados, esculpidos ou gravadas em capelas, ilustravam exemplos de *divina desumanidade*, contribuintes para a superação civilizacional (artificial) da sua origem natural. Mas, ao re-presentar o seu comportamento social, escondia-se (psicanaliticamente) a verdade da sua experiência individual. Se na *apresentação* a ilustração prescinde do modelo, na *representação* será toda ela reposição do modelo. Apesar dos *bons exemplos* propagados (e mitificados), o contributo da ilustração para a liberdade pressupõe a sua recusa, procurando na exploração da própria experiência, a fundação de cada um como modelo (enquanto testemunha da existência).

Do mesmo modo que as palavras usadas para esconder também revelam, assim as imagens que produzimos para nos mascarar, nos desocultarão. A ilustração como representação (idealizada) da criança (que o ilustrador gostaria de ter sido), como sublimação do passado, tem o potencial na recriação e construção do futuro. Mas não há ideal que supere a própria realidade — a realidade supera toda a imaginação — porque a realidade é a vida e os ideais são representações.

Em Beckett (depois de se assistir à destilação de todas as presenças do outro), confrontamo-nos com o vazio; o vazio (insuportável) é a própria condição de *presença* (estar ali presente, nem apresentando nem representando), necessária à descoberta do novo que revela a verdade. Recomeçar do nada implica suportar o *nada de promessas*, condição do conhecimento e da origem poética da *apresentação* (revelação do ser) que desenhará no presente o futuro, assim se opondo à *representação* do passado histórico. Na ilustração do novo, cumpre-se a *função luminária* da ilustração que anuncia conhecimento novo ao mundo; que traz a experiência de novas possibilidades. Mas por falta de *epifania* (aparição) a sua comunicação será inevitavelmente imaginada e dramaticamente conformada em cenas empáticas de representação, origem de uma estética da sublimação que representará a presença na ausência, “substituindo” o que estava em falta ou atribuindo-lhe sentido.

Mas ao representar, evita o ilustrador assunção da experiência, a menos que a *representação* seja o registo directo da experiência.

Francisco Providência

Designer
University of Aveiro
Department of Communication and Arte

22. In Quental, Joana, *tese de doutoramento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011.



Workshops Talleres



Joana Quental Licensed in Communication Design (mainly dedicated to illustration) and Professor in Department of Communication and Art at the University of Aveiro. In 2009 she completed her PhD in Design under the title “The illustration as a process and thinking. Authorship and interpretation”. She has participated <http://congresoarteilustracion.web.ua.pt/wp-content/uploads/2011/12/joana100.jpg> in conferences, seminars and exhibitions. Her interests in research dues to illustration as a privilege mean of communication with children. She presents a vast work in this area, having been awarded with several prizes of which stands a honourable mention in the National Competition of Children's Illustration promoted by IPLB and IBBY (1997).

Licenciada en Diseño de Comunicación, se dedica especialmente a la ilustración y es Profesora en el Departamento de Comunicación y Arte en la Universidad de Aveiro. Completó su doctorado en Diseño en 2009, bajo el título “La ilustración como proceso y pensamiento. Autoría e interpretación”. Tiene como principal interés de investigación la ilustración como medio privilegiado de comunicación con el público infantil. Ha participado en conferencias, seminarios y exposiciones. Ha desarrollado un gran trabajo en este área, habiendo sido galardonada con varios premios donde se destaca una mención honorífica en el Concurso Nacional de Ilustración Infantil promovido por IPLB y IBBY (1997).



André da Loba Despite his short career, André da Loba is one of emerging illustrators of the current world scene, having already seen his work awarded by the Society of Illustrators in New York, by the American Illustration, by the Bologna Book Fair; or distinguished by publications such as the magazines 3X3, CMYK or Lurzer's Archive, which was recently selected as one of 200 best illustrators worldwide in 2010. Is still frequent collaborator of New York Times and of the Times Magazine, as well as other periodicals in Europe and South America. He illustrated more than a dozen books in Portugal, Spain and Brazil. Currently is a visiting professor at the master's degree in illustration from I.S.E.C. and teaches illustration at Parsons School of Design in New York. Lives in Brooklyn where is secretly happy.

A pesar de su corta carrera, André da Loba es uno de los ilustradores emergentes de la actual escena mundial, habiendo visto su trabajo otorgado por la Sociedad de Ilustradores de Nueva York, por American Illustration, por la Feria del libro de Bolonia; o distinguido por publicaciones como revistas 3X3, CMYK o Archivo Lurzer, en el que recientemente fue seleccionado como uno de los 200 mejores ilustradores de todo el mundo en 2010. Es todavía frecuente colaborador del New York Times y la revista Times Magazine, así como de otros periódicos en Europa y América del Sur. Ha ilustrado más de una docena de libros infantiles en Portugal, España y Brasil. Actualmente es Profesor visitante en la Maestría en ilustración de I.S.E.C. y enseña ilustración en Parsons School of Design de Nueva York. Vive en Brooklyn donde está secretamente feliz.



Panel discussions

Paneles de discusión

1 st panel

Henrique Cayatte and **Marisol Anguita**

2 nd panel

Eileen Adams and **Francisco Providência**

The Executive Committee decided to introduce discussion panels from communications of keynote speakers to promote discussion of ideas between the speakers and the audience, in order to provide not only a exhibiting space of knowledge, but also to promote reflection.

El Comité Ejecutivo decidió introducir paneles de discusión de las comunicaciones de los oradores principales para promover la discusión de ideas entre los oradores y el público, con el fin de proporcionar no sólo una exposición de conocimiento, sino también para promover la reflexión.



2nd International Conference
Art, Illustration and Visual Culture
in Infant and Primary Education

2^o Congreso Internacional
Arte, Ilustración y Cultura Visual
en Educación Infantil y Primaria

2^o Congresso Internacional
de Arte, Ilustração e Cultura Visual
na Educação Infantil e Primária



2nd International Conference
**Art, Illustration and Visual Culture
in Infant and Primary Education**

2º Congreso Internacional
**Arte, Ilustración y Cultura Visual
en Educación Infantil y Primaria**

2º Congresso Internacional
**de Arte, Ilustração e Cultura Visual
na Educação Infantil e Primária**

Theme 1

Education and
visual culture:
construction of
Memory, and
with Memories



El espacio público y la infancia. Una reflexión sobre el diseño del espacio público y la formación integral en un contexto lúdico

Smara Gonçalves mdgoncalves@ubu.es

Escuela de Arte y Superior de Diseño de Burgos, Universidad de Burgos, España

Resumen

En este artículo se analiza la importancia del juego en el desarrollo infantil y las posibilidades pedagógicas y sociales que puede presentar el espacio público si es diseñado para favorecer la actividad lúdica.

Palabras clave

espacio público, juego, aprendizaje, memoria

Abstract

This paper discusses the importance of play in child development and the educational and social opportunities that a public space may present if designed to encourage playful activity.

Keywords

public space, play, learning, memory

Introducción

Los primeros juegos, los espacios donde se desarrollaron, las relaciones que se establecieron son los recuerdos que significan los cimientos de la memoria vital de las personas y que configuran su identidad. Una memoria que es individual y colectiva cuando está enlazada a las vivencias del espacio público. El diseño del espacio público se debe entender como una actividad didáctica; cualquier interacción del ser humano con su entorno puede generar un contexto de aprendizaje: aprender a relacionarse de manera diversa con otras personas, a percibir de maneras que, cotidianamente, pasamos por alto,..., aprender nuevas formas de vivir. Por eso, cuando se crea un entorno para el ser humano, se están estableciendo posibilidades para el aprendizaje.

1 Enfoque pedagógico sobre el juego

En la primera mitad del XIX, Friedrich Froebel (1782-1852) ya contempla la capacidad educativa del juego y argumenta la necesidad de disponer de espacios libres que permitan el juego colectivo, pero serán las aportaciones de Piaget (1896-1980), y Vygotski (1896-1934), un siglo más tarde las que desde el punto de vista psicológico profundicen en la investigación sobre el juego y el desarrollo del niño. Las teorías de Piaget (Martínez Criado, 1998) establecen cómo las distintas etapas evolutivas del niño condicionan su forma de jugar. Piaget diferencia cuatro estadios sobre el desarrollo intelectual. Cada uno de ellos tiene unas características intelectuales asociadas y presenta diferentes tipos de juego. El estadio sensoriomotor (0-2 años) se caracteriza porque la interacción con el medio se basa en la acción. En el estadio preoperacional (2-6 años) el niño utiliza nuevos recursos para relacionarse y puede comenzar a darse el juego simbólico. Las capacidades deductivas están condicionadas por la apariencia perceptiva de los objetos con lo que inducen al error. El juego simbólico consiste en que el niño, en presencia de un determinado objeto, se representa un objeto ausente: un palo puede ser un



caballo o una piedra un coche. Se da “una diferenciación entre el significante y el significado”. Para que el espacio público permita estimular este tipo de actividades tiene que disponer de elementos de carácter abstracto que favorezcan la interpretación simbólica. En el estadio operacional concreto (6-12 años) aparecen los juegos de reglas (carreras, canicas, etc.). Estos juegos ya no son individuales sino que precisan la relación coordinada entre distintos niños. Este tipo de juegos se han practicado tradicionalmente en el espacio público y han sido transmitidos de generación en generación (ver Figura 1). A partir de los 12 años, en el estadio operacional formal ya se pueden resolver problemas de gran complejidad y formulación abstracta mediante comprobaciones basadas en el razonamiento científico. A partir de esta etapa se pueden aplicar los juegos de construcción. Las teorías de Vygotsky (Martínez Criado, 1998) presentan el enfoque inverso asumiendo los planteamientos de Piaget: aunque el juego expresa capacidades ya consolidadas, lo más interesante es que el juego “facilita el paso de unas adquisiciones incipientes e inmaduras a otras afianzadas y permanentes”. Vygotski no ve el juego simplemente como un rasgo que acompaña a las distintas etapas evolutivas del niño, sino que considera que es un condicionante del desarrollo “puesto que el niño avanza mediante la actividad lúdica”. Además este desarrollo está condicionado por el contexto cultural y social, y mediante el juego los niños aprenden a integrarse en la sociedad.

El elemento que caracteriza una actividad como juego es la actitud del jugador: “el componente de libertad de elección es inseparable del mundo del juego. Es imposible obligar a jugar. Y esta libertad de elección, seguimiento y acción es esencial e inseparable del mundo de los sentimientos” (Martínez Criado, 1998). Pero ¿la libertad de elección puede estar condicionada por unas instrucciones previas, por un modo de empleo prefijado, o dicho de otro modo ¿la instrucción condiciona la libre experimentación? Elementos con una vocación plástica e indefinida y juegos infantiles normalizados destinados a una utilización específica, ¿tienen el mismo efecto en el desarrollo formativo que el juego aporta al niño?



Figuras 1 y 2. A la izquierda: Peter Brueghel el Viejo, Juego de niños (1560). Museo de Historia del Arte de Viena. A la derecha: Juguete experimental (2011).

Elizabeth Bonawitz y Patrick Shafto (Bonawitz et al., 2011) estudian el aprendizaje de los niños entre cuatro y seis años comparando las situaciones de instrucción previa con aquellas en las que se desarrolla el aprendizaje por descubrimiento. Se diseñó un juguete complejo que no evidenciaba sus funcionalidades ni forma de uso (Figura 2). El juguete tiene tubos móviles, botones y resortes ocultos que permiten conseguir cuatro efectos: obtener un pitido, encender una luz, hacer sonar notas musicales y definir una posición de espejos ocultos en los tubos que devuelve una imagen invertida del que mira. En el experimento se trabajó con diferentes grupos de niños. A un primer grupo se le dijo cómo funcionaba el juguete y se le explicó sólo una de las funciones. Dos grupos de niños tuvieron sólo información parcial del funcionamiento de esa función. Un cuarto grupo no tuvo ningún tipo de información. Los resultados aportaron varias informaciones. Un primer aspecto está relacionado con el tiempo que los niños dedicaron a jugar con el objeto. El grupo con la instrucción previa completa fue el que menos tiempo dedicó al juguete y el grupo sin ningún tipo de información anterior fue el que más tiempo dedicó a experimentar. Un segundo aspecto analizado tiene que ver con el grado de conocimiento alcanzado por los distintos grupos de niños. El grupo con formación previa dedicó la mayor parte de su tiempo a reproducir las acciones del mecanismo que se les había enseñado y fue el que menos funciones nuevas descubrió. Por el contrario, los niños de los grupos con menos o nula instrucción dedicaron más tiempo a experimentar con las posibilidades del juguete y descubrieron más funciones.



De esta investigación se deduce que la instrucción previa proporciona un aprendizaje más eficiente, pero lo hace a costa de limitar los deseos de exploración y, por tanto, disminuyendo las posibilidades de disfrute al descubrir información nueva. Los investigadores concluyen que, para la adecuada formación del niño, es necesario alcanzar el difícil equilibrio entre la enseñanza directa, que da información sobre lo que otras generaciones han hecho, y el aprendizaje por descubrimiento, que desarrolla la capacidad de hacer cosas nuevas. En este punto volvemos a retomar el asunto que nos ocupa: las posibilidades lúdicas del niño en el espacio público. Descampados, palos, piedras,..., objetos y elementos sin una función y sin un modo de empleo preestablecido que eran el contexto habitual del juego en el espacio público de generaciones anteriores, se han ido sustituyendo por mobiliario infantil de catálogo que establece de forma evidente su forma de utilización, incluso el rango de edades para el que es adecuado. De esta forma el espacio público pasa de ser un lugar para la experimentación a un entorno regido por una fuerte normatividad. Las investigaciones respaldan la necesidad de un espacio público que aporte posibilidades de experimentación. Por otro lado, si atendemos a las cualidades de identidad de un espacio, no parece adecuada la solución de estandarizar las zonas de juego porque acaba configurando zonas residuales e indiferenciables en las distintas ciudades. Por último debemos revalorizar las posibilidades plásticas que suponen la creación de elementos, zonas, objetos, con un grado de abstracción e indefinición, que no permitan ser clasificados de forma evidente como elementos de mobiliario urbano o esculturas, y, por lo tanto, lo que demanden sea la experimentación, vivir el espacio.

2 El espacio público actual: carencias y objetivos

En la Figura 3 vemos fotogramas de un documental de 1947 rodado en Inglaterra donde los niños reproducen batallas de la Segunda Guerra Mundial. Vemos en las imágenes cómo los niños adaptan el desarrollo de su juego a las posibilidades que les brinda el espacio: pequeños y grandes desniveles, charcos generados en los restos de una construcción,... El espacio, al ser flexible e indiferenciado, es susceptible de adaptarse a las necesidades lúdicas de los niños.



Figura 3. Niños jugando a la guerra en Inglaterra en 1947. Fotogramas extraídos de la película *Children Learning by Experience (Battle scenes)*. Documental. British Library, 1947. British Film Institute.

Podríamos generalizar diciendo -y siendo conscientes de las diferencias entre el contexto rural y urbano, las diferentes situaciones de países, etc.- que los juegos tradicionales de los niños en el espacio público se mantuvieron hasta mediados del siglo XX. A partir de ese momento el juego en el espacio público no es protagonista.

Después de las experiencias del Movimiento Moderno en el espacio público, se empezó a pensar críticamente en nuevos planteamientos de intervención. Gillo Dorfles (Dorfles, 1973) ya hablaba “de la necesidad de una memorización afectiva que devuelva al habitante individual la conciencia de pertenecer a un territorio determinado”. Establece unos factores fundamentales para entender la relación del hombre con su entorno: 1) la memorización afectiva del ambiente y del territorio urbano por parte del habitante, y la importancia de la formación de un microambiente (o sea, de un ambiente circunscrito, dentro del cual se puede realizar esa “memorización afectiva” que persigue “la posibilidad de dejar grabados en la propia memoria algunos elementos, no sólo visuales, sino también acústicos, olfativos, táctiles, [...] capaces de hacer volver a la memoria el aspecto de un ambiente determinado”); 2) las relaciones intersubjetivas entre los habitantes; 3) la posibilidad de un reconocimiento específico del ambiente a partir de algunos rasgos distintivos esenciales; 4) la necesidad de crear nuevos elementos simbólicos en sustitución de los antiguos o ausentes, fácilmente reconocibles por los habitantes. Cree que toda actividad del diseñador ambiental debe estar guiada por elementos de carácter ético. Con este planteamiento se opone a las preferencias funcionalistas y técnicas, y en definitiva pretende que los objetivos de cualquier intervención en el ambiente se centren en “desarrollar en el hombre” la tendencias éticas y estéticas.



Muntañola (Muntañola i Thornberg, 1980) reconoce en la *deprivación* un tipo de muerte del medio ambiente, considerado como el elemento que posibilita la relación, el entorno donde se desarrolla la cultura. Consiste en “la progresiva simplificación del medio ambiente reduciendo su riqueza perceptiva, kinestésica, etc., hasta llegar a construir medios artificiales en los que el cuerpo no pone en juego apenas sus sentidos, y en los que no hay diferencias cuando de un lugar a otro lugar”. Esta situación “convierte [al medio ambiente] en un medio simplificado, que llega a ser invisible al anular las posibilidades psicológicas y sociológicas de los cuerpos humanos”. Muntañola explica cómo muchos diseños modernos buscando reducir costes “en lugar de pensar formas baratas de solucionar las necesidades, simplifican las necesidades, o sea el problema al cual tenían que responder. En lugar de buscar una solución cambian el problema por otro más simple”.

Frente a esta degradación de la calidad del espacio público, en los últimos años, la ciudad contemporánea ha sido objeto de interés de la actividad artística que la ha utilizado como campo de experimentación y reflexión.

3 Propuestas destacadas

Isamu Noguchi comenzó a proponer en los años 30 esculturas a gran escala que consistían en manipular el terreno para generar espacios de juego (Larrivee, 2011). Estas obras no llegaron a ser construidas: fueron incomprendidas seguramente por ser demasiado novedosas. Lo que estaba proponiendo eran grandes manipulaciones del terreno unos 30 años antes de que apareciera el *land art*. Además en ese momento resultaba una propuesta sin precedentes proponer una escultura de desmesurada dimensión que tenía como objetivo el entretenimiento de los niños. Un entretenimiento que se estimulaba simplemente con las manipulaciones del terreno favoreciendo las carreras, los saltos y los deslizamientos. Esto también era una idea muy nueva que calará mucho más tarde, en los años 60, con el desarrollo del concepto de los *adventure playgrounds*.

Después de la Segunda Guerra Mundial Aldo van Eyck realizó múltiples intervenciones en solares de Amsterdam convirtiéndolos en espacios de juegos para niños. Con austeridad económica supo crear espacios de juego que favorecían el uso con libertad. Siempre antepuso las necesidades lúdicas a conceptos formales o compositivos.

Más cercano en el tiempo es el *Imagination Playground* de David Rockwell, creado en el año 2010. Consiste en un conjunto de piezas de espuma de grandes dimensiones que permiten al niño remodelar la configuración de su entorno de juego. De esta manera se favorece el juego libre, no estructurado. Su planteamiento da continuidad a los juegos tradicionales de construcción, cuya importancia pedagógica fue evidenciada por Froebel, aumentándolos de escala, de manera que permiten satisfacer la tendencia natural del niño a construir, a la vez que redefine su espacio vital. No obstante, aunque estos bloques tienen un tamaño mucho mayor al usual, no pueden estar permanentemente en el espacio público sin vigilancia, por lo que no deben dejar de considerarse como un juguete de grandes dimensiones y no como mobiliario urbano o instalación permanente. Esto condiciona la actividad de los niños a la presencia continuada de algún adulto.

Figuras 4, 5 y 6. A la izquierda: Noguchi, I., Contoured Playground (1941). Bronce. 7 x 66.7 x 66.7 cm. En el centro: Aldo van Eyck's, Playgrounds Bertelmanplein, 1955. A la derecha: David Rockwell, Imagination Playground (2010).



En el ámbito de las instalaciones artísticas permanentes se destaca la Crown Fountain de Jaume Plensa. Plensa crea un entorno de carácter cívico, presidido por los rostros de ciudadanos anónimos de Chicago y recupera un elemento básico de la vida, el agua, con una propuesta lúdica. Los niños juegan entre sí e interactúan con el entorno, viviendo experiencias excitantes que formarán parte de su memoria vital y reforzarán su vinculación afectiva con el lugar.



El *Children's Playground* del estudio Romi Khosla realizado en Haryana, India, tiene la virtud de ser una instalación permanente, realizada con un presupuesto modesto y que permite la manipulación de los espacios de juego por parte de los niños de forma autónoma. Consiste en unos paneles móviles pivotantes que permiten definir pequeños y grandes recintos, espacios ordenados o desestructurados, abiertos o cerrados, de manera que los niños tienen libertad de configurar un entorno de juego que se corresponda a las reglas que libremente decidan.



Figuras 7, 8 y 9. A la izquierda: Jaume Plensa, Millennium Park, Crown Fountain(2004). Foto de Vincent (2010). En el centro y derecha: Romi Khosla Design Studio, Children´s Playground (2004). Harayana.

Conclusión

Crear y ordenar espacios públicos que favorezcan un uso lúdico, en los que haya elementos diseñados con cierto grado de ambigüedad formal, de tal manera que permitan una libre y múltiple posibilidad de uso, con un nivel de especificidad que señale la singularidad del lugar, son los criterios adecuados de intervención para favorecer el desarrollo integral durante la infancia en sus aspectos intelectuales y sociales, creando vínculos afectivos con el lugar y estimulando los sentimientos de identidad.

Referencias bibliográficas

- Anón (1955). Bertelmanplein-kl-1955-287x300.jpg. [Consult.13 mayo 2012]. Disponible en: <<http://www.visual-art-research.com/wp-content/uploads/2010/04/Bertelmanplein-kl-1955-287x300.jpg>>
- Anón (1947). Children Learning by Experience (Battle scenes). [Online Video]. [Consult.29 julio 2011]. Disponible en: <<http://www.bl.uk/learning/langlit/playground/browseadultview.html#cm=Videos&m=Pretend&id=120551&id2=120908>>.
- Anón (s. f.). Welcome to Imagination Playground : Videos & Photos. [Online]. [Consult.13 mayo 2012]. Disponible en: <<http://www.imaginationplayground.com/photos/>>.
- Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N.D., Spelke, E. & Schulz, L. (2011). The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition*. [Online]. 120 (3). p. 322–330. [Consult.31 julio 2011]. Disponible en: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010027710002258>>.
- Brueghel (1560). Juego de niños. [Online]. [Consult.13 mayo 2012]. Disponible en: <<http://www.gamesmuseum.uwaterloo.ca/VirtualExhibits/Brueghel/children.jpg>>.
- Dorfles, G. (1973). *Dal significato alle scelte*. Traducido por Carlos Manzano. 1ª Ed. Barcelona: Editorial Lumen, S.A (1975).
- Larrivee, S.D. (2011). Playscapes: Isamu Noguchi's Designs for Play. *Public Art Dialogue*. [Online]. 1 (1). p. 53–80. [Consult.27 julio 2011]. Disponible en: <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21502552.2011.536711>>.
- Martínez Criado, G. (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. 1ª Ed. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Muntañola i Thornberg, J. (1980). *Didáctica medioambiental : fundamentos y posibilidades*. 1ª Ed. Barcelona: Oikos-Tau, S.A. Ediciones.
- Noguchi, I. (1941). Contoured Playground. [Online]. [Consult.13 mayo 2012]. Disponible en: <<http://www.noguchi.org/museum/collection/contoured-playground>>.
- Romi Khosla Design Studio (2004). *Children´s Playground*. Harayana. [Online]. [Consult.13 mayo 2012]. Disponible en: <<http://www.rk-ds.com/index-3-5.html>>.
- Vincent (2010). Chicago (ILL) Millennium Park, Crown Fountain, Jaume Plensa. 2004. [Online]. [Consult.13 mayo 2012]. Disponible en: <<http://www.flickr.com/photos/endymion120/4824635860/>>.



La adquisición de vocabulario dibujado en la educación primaria: El potencial de la memoria como herramienta metodológica

Cristina Rusiñol tinarusinol@hotmail.com
Universidad de Barcelona, España

Resumen

Desde el Departamento de Didáctica de Educación visual y plástica de la UB venimos realizando unos estudios con los que analizar la capacidad de asimilación del lenguaje del Dibujo en la infancia.

Los estudios han consistido en la implementación, en el último curso de primaria, de una serie de pruebas con las cuales los alumnos concretaron formas elementales predeterminadas. Dichos estudios surgen ante la problemática detectada en dos aspectos fundamentales: **1.** Respecto a los contenidos: El reducido repertorio referencial dibujado. Manifiesto en la escasa cantidad de formas esquemáticas dibujadas por los alumnos. El hecho queda reflejado en la persistencia de los llamados “esquemas universales”, dibujos que nos muestran formas vagas e imprecisas. Estos esquemas actúan a modo de prototipos “inmunizando” el aprendizaje analítico de particularidades. Dichos prototipos están ampliamente extendidos en el dibujo de numerosas instituciones educativas que ocupan no solo, el ciclo de primaria, sino que perviven y se enquistan durante la educación secundaria. **2.** Respecto a las aptitudes: La incapacidad de formular relaciones entre forma y significado. Ejemplo genérico de ello serían las dificultades de distinción entre las formas particulares de mamíferos: como caballos, perros, vacas...

Nuestra aportación se centra en: **1.** Mostrar estrategias para el desarrollo de la memoria cognitiva de las formas visuales y plásticas. Plantearnos una metodología que impulse de la facultad de ejercitar la memoria particular y analítica del conocimiento de las formas visuales. **2.** Presentar una metodología que persiga consolidar un vocabulario básico de imágenes para cada una de las etapas educativas. En la lengua escrita queda claramente establecido que para redactar una narración comprensible se precisa un acopio mínimo de palabras. En el área de plástica esta asimilación se materializa a través de la concreción de formas dibujadas. La creación progresiva de un repertorio de imágenes abrirá las puertas a la creación y la riqueza expresiva del dibujo. Este fin claro en el caso de la literatura, parece haber quedado un tanto olvidado en nuestra área y, su didáctica ha sido poco resolutiva. **3.** Reflexionar sobre la diferencia entre metodologías basadas en la copia, y en la asimilación del referente a través del ejercicio de la memorización formal. La interiorización del modelo, a través del método que proponemos, deja de ser una mera copia para convertirse en un proceso de asimilación personal. **4.** Ofrecer una clasificación de distintas tipologías de esquemas. **5.** Exponer ejercicios que reflejan el desarrollo en los diferentes niveles educativos.

La libertad como fuente exclusiva que debe formar a los alumnos ha ido, probablemente, mermando la capacidad para evaluar una imaginaria sólida y personal. Subrayamos la importancia de potenciar estrategias basadas en la ejercitación de la memoria. Su uso debería ser revisado como factor para optimizar la interiorización personal de la forma dibujada en esta etapa educativa.

Palabras clave

Dibujo, expresión plástica, didáctica visual, metodología docente.



Abstract

At the Visual Teaching Education Department at UB (University of Barcelona), we have been doing some studies that analyze the assimilative capacity of the drawing language during childhood.

Studies have included the implementation in the final year of primary school, a series of tests in which students specify materialized elementary forms. These studies arise to face the problems detected in two aspects: **1.** Regarding the contents: The small repertoire of drawing reference. Manifest of the limited number of schematic shapes drawn by the students. The fact is reflected in the persistence of the so-called “universal schemes”. Drawings that show us vague and imprecise shapes. Drawings showing ways vague and imprecise. These schemes act as prototypes “immunizing” learning analytical characteristics. These prototypes are widespread in the drawings of many educational institutions and are addressed not only during the primary cycle, but survive and stay during on the secondary education. **2.** Regarding skills: The inability to formulate relationships between shape and meaning. A generic example of this would be the difficulty of distinguishing between the particular forms of mammals such as horses, dogs, cows...

Our contribution focuses on: **1.** To show strategies for the development of cognitive memory of visual shapes. Ask for a methodology that encourages the faculty to exercise particular memory and analytical knowledge of visual and plastic arts forms. **2.** Present a methodology that seeks to consolidate a basic vocabulary of images for each of the stages of education. In the written language is clear that to writing a comprehensible narrative essay requires a minimum of words. In the area of plastic arts this assimilation is realized through the realization of drawn shapes. The progressive creation of a repertoire of images opens the door to wealth creation and expressive drawing. This purpose that is clear in case of literature, seems to have been somewhat forgotten in our area and its teaching has been less decisive. **3.** Reflecting on the difference between methodologies based on the copy, and the assimilation of the referent through the formal exercise of memorization. The internalization of the model, using the method we propose, is no longer a mere copy to become a personal assimilation process. **4.** Provide a classification of different types of schemes. **5.** Exposing exercises that reflect the development in the different educational levels. Freedom as a sole source that should train students has been, probably fading by impairing the ability to evaluate a strong and personal imagery. We stress the importance of empowering strategies based on memory training. Its use should be reviewed as a way to optimize the personal internalization of the drawn during this educational stage.

Keywords

Drawing, art expresión, education of Art, teaching methodology

Introducción

En el curso de las investigaciones que estamos llevando a cabo dentro de la formación artística del ciclo de primaria hemos podido detectar la existencia de una carencia en el aprendizaje. Desde la responsabilidad que nos brida el ejercicio de la docencia en el área de Didáctica de la Educación Visual y Plástica de la Formación de Profesorado de la Universidad de Barcelona creemos que se debe tener en consideración esta laguna. Esta ponencia pretende analizar esta problemática y aportar estrategias didácticas para fortalecer la enseñanza del lenguaje del dibujo en la educación primaria. Trataremos de fundamentar objetivos y clarificar metas a alcanzar en la enseñanza del Dibujo. Estas reflexiones, como en adelante veremos, apuntan a la necesaria revisión de didácticas que ejercitan la memoria de la forma.

Desarrollo

Tras el análisis de más de 5000 dibujos de alumnos del último curso del ciclo educativo de la educación primaria hemos detectado que existe una problemática evidente en dos aspectos determinados:

1. La empobrecida capacidad del alumnado de formular relaciones entre forma y significado. Esta dificultad se refleja en el dibujo de la caracterización del listado de elementos sugerido. Este hecho queda reflejado un gran número de dibujos cuya imprecisión, en la formalización



de rasgos específicos para determinar el elemento que estaban tratando de dibujar, no adquiriría significado. En un 73 % de los dibujos analizados existen visibles carencias en la diferenciación de las forma particulares que esquematizan un modelo.

2. La dificultad por parte de un 86 % de los alumnos sometidos a la prueba de asociar la dimensión del elemento respecto a la superficie de la hoja de papel.

Venimos realizando un estudio centrado en la observación del repertorio referencial que el niño tiene interiorizado al final del actual ciclo de la educación primaria. La metodología que hemos empleado para llevar a cabo esta investigación se desarrolla en dos sesiones de una hora en la que cada uno de los alumnos dibuja un listado de objetos en un tiempo concreto. El listado de objetos versa sobre elementos básicos dentro de lo que se podría considerar el imaginario infantil. En este listado aparecen cuatro mamíferos relacionados con el mundo animal; vaca, caballo, perro y oveja. En la segunda sesión se les da otro listado relacionado con el mundo del transporte donde aparecen otros cuatro objetos: Bicicleta, camión, moto y coche.

El objetivo de esta prueba es poder sacar ciertas conclusiones del conocimiento previo que tienen los alumnos que están en el final del ciclo formativo de primaria de un repertorio básico de elementos visuales. El tiempo estipulado para realizar dicha prueba es de una hora por sesión. Conscientemente se establece un tiempo para la realización de esta prueba más bien escaso. Este condicionante temporal pretende llevar a estos alumnos a la realización de sus dibujos de una manera más bien esquemática. Además de este modo quedará reflejada la agilidad que estos alumnos tienen en la rememoración de los referentes que aparecen en el listado mencionado. Los materiales instrumentales que se les ofrece a los alumnos es un lápiz una goma y dos hojas Din 4 donde deberán dibujar los elementos individualmente en una cara del papel. Estas limitaciones invitan a una realización del dibujo a partir de un esfuerzo de síntesis, y a la reconstrucción de la forma a través de una materialización esquemática de la línea.

Los criterios seguidos en su análisis es la observación de:

1. La capacidad de plasmar el grado y el número de particularidades que alcanzan para describir cada uno de los elementos.
2. La agilidad mental que poseen estos alumnos para rememorar el referente mencionado en la lista para poder materializarlo en el papel
3. La capacidad de describir sintéticamente los rasgos de los referentes propuestos.
4. La previsión del alumno para calcular la cantidad de objetos que debe dibujar y el tiempo que posee para realizarlos.
5. La suficiencia del alumno para realizar asociaciones de dimensión entre los otros elementos del listado entre ellos en relación con la dimensión de la hoja o dicho de otro modo del soporte establecido

La elección de los referentes que hemos tomado para determinar los elementos que forman el listado se basaba en familias de elementos que se hallasen dentro de una misma unidad formal. De esta manera entre ellos existía una relación que ofrecía la posibilidad de observar como se habían diferenciado por sí mismos y entre ellos. Es decir, entre la vaca y el caballo existen algunas características similares como por ejemplo, el hecho de que ambos tienen cuatro patas, cola, y su posición de cuadrúpedos hace que su cabeza se halle adelantada en relación al cuerpo. En cambio, para encontrar sus diferencias se debe tener en cuenta; que la cabeza del caballo tiene una gran mandíbula, mientras que la de la vaca no se estrecha tanto en el morro. La curvatura del vientre también es un lugar que característicamente diferencia uno y otro animal. Esta diferenciación formal seguiría por la curvatura de su espalda, por la forma oval característica del muslo de las patas posteriores del caballo que poco tienen que ver con el cuarto trasero la vaca que por lo general es menos abultada. La toma de conciencia del valor de la forma caracterizada en aspectos de relaciones de anatomía comparada queda registrada a través del dibujo.

Nuestra propuesta en este ámbito educativo es mostrar una metodología fundamentada en la interiorización, a través de la memorización, de la forma particular. Una didáctica que



persigue el objetivo de consolidar un “vocabulario” básico de imágenes para cada una de las etapas educativas del ciclo de primaria. Hemos adoptado la palabra “vocabulario”, utilizado para designar el conjunto de palabras de un idioma, pues palabras y dibujos tienen en común su dependencia a la convención. El objeto sólo es posible para la mente a través de formas simbólicas, y los símbolos son intrínsecamente convencionales conforme a su referente. El símbolo no es intercambiable por el objeto sino a través de una convención. En realidad lo único que sabemos del objeto, la única verdad, es la que delimita el propio proceso de semiosis; el contenido mental delimita el objeto. La realidad posee cualidades desde un punto de vista plástico. Teóricamente este concepto se puede resumir en la consideración que afirma que toda imagen constituye un modelo de realidad. Lo que varía, por tanto, no es la relación que una imagen guarda con su referente, sino la manera diferente que tiene esa imagen de sustituir, interpretar, traducir..., es decir, de transformar a ese modelo de la realidad.

La convención requiere la intervención de artificios culturales y preceptuales que actúan como nexos articulando algunos de los aspectos de una estructura con significado. Pueden ser explícitos como en la lengua o implícitos como en las artes, pero en cualquier caso obedecen a pautas que regulan las relaciones entre los signos y sus referentes (*designatum o denotatum*). Es remarcable la tentativa por parte de la doctora Martínez García por intentar demostrar que el “dibujo de un niño es convencional, en cuanto las relaciones de correspondencia entre los objetos y sus equivalentes iconográficos obedecen a reglas predecibles e ínter subjetivas”. (Martínez García, M. 2004: 38)

En la lengua escrita queda claramente establecido que para redactar una narración comprensible se precisa un acopio mínimo de palabras. Este fin claro en el caso de la literatura, parece haber quedado un tanto olvidado en nuestra área. Como resultado su didáctica ha sido poco resolutive. El fomento en el área de plástica de la creación progresiva del repertorio de imágenes abrirá las puertas a la creación y la riqueza expresiva que irá poblando los dibujos. A este paralelismo cognoscitivo del niño entre los dos lenguajes, el verbal y el icónico, hace referencia el célebre pedagogo francés Celestine Freinet (Freinet, Celestine. 1979:32)

La edad idónea para implantar la propuesta metodología que muy sintéticamente presentaremos a continuación es en la etapa llamada por Lowenfield, esquemática. Esta etapa se desarrolla aproximadamente entre los 7 y 9 años. Igualmente en términos generales, en la etapa esquemática uno de los principales centros de interés es la representación simbólica de referentes. Luego en esta etapa la función prima sobre la forma. Según el pedagogo los niños para dibujar, en este periodo, parten de la premisa de que la sintetización de rasgos no solo sirve para significar un concepto universal del modelo representado. La adquisición de la forma esquemática debe ir más allá y penetrar en la adquisición de la representación de la forma del modelo progresivamente desde la generalidad hacia la representación de rasgos particulares del referente. En este punto para lograr la interiorización de los rasgos que determinan las características de los referentes, la capacidad memorística de retener la forma, nos parece un valor a incentivar metodológicamente.

Nuestra reflexión quiere resaltar que se considere como objetivo que los alumnos que atraviesan los ciclos de la enseñanza primaria interioricen progresivamente un ya mencionado vocabulario de elementos visuales y que sean capaces de plasmarlos mediante el lenguaje del dibujo. Esta acción pedagógica debería ser paulatinamente introducida en la metodología educativa empezando el proceso desde aquellas formas que simbolizasen a los referentes de manera más universal hasta de un modo gradual definiendo a los elementos por sus características particulares. La metodología que proponemos pretende que los alumnos asuman a los modelos mediante su interiorización, esta visión no intenta restaurar la vieja metodología basada en la copia de cartillas a la que tanto se oponían D. Ausbel y J. Novak. Nuestra propuesta trata de ofrecer una alternativa que didácticamente se desarrolla a través de la ejercitación de la memorización formal de los rasgos característicos del modelo pero que pretende a fin de cuentas que éste sea un aprendizaje significativo para el alumno.

La metodología en la práctica docente que proponemos se basa en:

- Conducir a los estudiantes a la observación de los referentes. En esta exposición por parte del docente se pondrá un especial énfasis en lo que se refiere al análisis de la forma en relación a la función que cumple en el objeto. Esta descripción de la forma debe ser



entendida como un contenido dentro de la enseñanza de la formación artística en este periodo.

- El desglose de las formas que articulan la transposición del referente en materiales plásticos. Esta actividad trata de ejercitar la percepción de la forma en los alumnos y su habilidad manual. Se trataría de desmontar en piezas la estructura de la representación de una determinada forma. Descubriendo que cuando éstas se encuentran asociadas entre ellas representan un referente y cuando se encuentran separadas son abstractas. Por otro lado al percibir sus formas desglosadas de esta asociación pueden percibir la particularidad de cada forma por separado. El objetivo de esta actividad persigue asumir la sutileza que encierra una forma completa así como también todas y cada una de sus partes. Una elipse, por ejemplo, fuera de la simplicidad que muestran sus formas geométricas permite en el medio artístico, la infinita variabilidad. La sutileza con la que se dibuje cada una de estas formas confiere una aproximación más fiel o más vaga en la representar un elemento.
- Conducir a la ejercitación a través de los medios plásticos de la capacidad en los alumnos de relación o diferenciación de las particularidades de los referentes a través de la forma. Para ello se debe encontrar un grupo de modelos que tengan a nivel formal una coherencia que establezca lazos de unión y de diferenciación entre unos y otros. Este es el caso de relacionar como mencionábamos anteriormente cuadrúpedos mamíferos cuyas diferencias y similitudes se pueden relacionar unas con otras.
- Se pondrá especial énfasis en desarrollar los ejercicios mediante diferentes técnicas. Con ello nos referimos a la utilización de diferentes materiales que ofrecen la posibilidad de conferir a los ejercicios diferentes acabados. Esta ejercitación y adquisición de estos contenidos según el medio plástico produce efectos muy diversos.

Conclusión

Con esta propuesta queremos poner de manifiesto la posibilidad de ofrecer alternativas didácticas a una problemática que parece que estamos detectando en el área de la formación artística (ciclos de primaria). Lo único que pretendemos es puntualizar la necesidad de encontrar un lugar para su ejercicio dentro de los objetivos generales de los ciclos de la enseñanza de primaria y mejorar la capacidad de los alumnos desde la semantización de la diferencia formal. La interiorización de la forma, a través de la memoria, consideramos que dota a la capacidad creativa del alumno de un espacio expresivo personal y propio sin dejar de lado el conocimiento paulatino de la realidad. Por otra parte la capacidad de aprender a dibujar una amplia gama de elementos no deja de ofrecer al alumno mayor variedad de motivos con los que poblar las escenas. Así tendrá la posibilidad de utilizar este imaginario en las versiones libres de sus producciones plásticas.

Referencias bibliográficas

FREINET, Celestine. Los métodos naturales II. El aprendizaje del dibujo.

Ed. Fontanella. Barcelona, 1979.

E.H.GOMBRICH .Arte e ilusión. Editorial Debate, Barcelona, 1997

LECOQ DE BOISBAUDRAN, HORACE (1914).The training of the Memory in Art; And the Education of the Artist. Editorial General Books. La Vergne, 2009.

LOWENFELD, V y LAMBERT BRITAIN, U. Desarrollo de la capacidad creadora.

Ed. Buenos Aires, Kapelusz, 1972.



Children as meaning makers: interpretation and knowledge transfer prompted by the visual

Sandie Mourao nettlehouse@mail.telepac.pt

CIDTFF - Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia, Universidade de Aveiro, Portugal

Resumen

Con la intención de describir como los niños usan las ilustraciones de los libros álbum para crear significados, este artículo presenta los resultados de un estudio empírico (Mourão, 2012), que investiga como niños portugueses utilizan su lengua materna, el portugués (L1), y el inglés como lengua extranjera (L2) para fomentar el desarrollo de un repertorio lingüístico especificado culturalmente (Lüdi, 2006) al interactuar con los libros álbum en inglés. En particular, se centra en experiencias individuales en L1, fijadas en la cultura visual del niño, y en experiencias de aula compartidas por los niños en la L2. Se comparan las respuestas de tres grupos de niños haciendo hincapié en cómo sus memorias icónicas individuales y colectivas mediaron en sus repertorios lingüísticos para crear distintas interpretaciones y narrativas en torno a las ilustraciones.

Palabras clave

ilustraciones, repertorio lingüístico, interpretación, transferencia de conocimiento

Abstract

With a view to describing how children used the illustrations in picturebooks to create significances, this paper shares the results of empirical research (Mourão, 2012), which investigated how Portuguese children used their mother tongue Portuguese (L1) and English as a foreign language (L2) to support the development of a culturally specific linguistic repertoire while interacting with English picturebooks. It focuses, in particular, on individual experiences in the L1, anchored in the child's visual culture, and the children's shared classroom experiences in the L2. It compares the responses of three groups of children emphasizing how their individual and communal iconic memories mediated their linguistic repertoires to create diverse interpretations and narratives around the illustrations.

Keywords

illustrations, linguistic repertoire, interpretation, knowledge transfer

Introduction

Picturebooks are multimodal objects (Kress & van Leeuwen, 1996) combining picture and word and when used in a classroom provide multiple affordances through these two modes for socially mediated meaning making and thus language development (Vygotsky, 1978). In classrooms where English is learned as a second or foreign language, picturebooks are considered appropriate, authentic resources for language learning. They contain rich forms of the target language and the visual text is said to stimulate imagination and develop visual literacy and art appreciation skills. However, there is little overt recognition of the use of the illustrations in picturebooks to support the development of the L2.

Bland has critically discussed the role of illustrations in picturebooks, purporting their influence in developing four different literacies, "visual literacy"; "literary literacy"; "cultural literacy" as well as "functional literacy" (2007:10-12) recognizing the language learning opportunities afforded



by the pictures therein. Mourão (2006; 2011) has consistently recommended using picturebooks with more complex picture-word dynamic to challenge learners to use both the pictures and the words in a transactional sense (Rosenblatt, 1995), thus valuing the children's individual experiences in the creation of significances, claiming that illustrations afford rich opportunities for language use, and thus development.

1. The study

The aim of the study was to understand how illustrations in picturebooks provided affordances for language development in a foreign language context. Following the interpretative paradigm of qualitative research, children, whose L1 was Portuguese, were observed interacting with English picturebooks of different picture-word dynamics, with or without a repetitive verbal text during English activities. The picturebooks used in the study were, *Just like Jasper* (Inkpen & Butterworth), *Good Night, Gorilla!* (Rathmann) and *Rosie's Walk* (Hutchins).

The English activities took place twice a week lasting for thirty minutes each, amounting to approximately 40 hours exposure to the L2 in the classroom over one year. Three pre-schools in central Portugal were selected as convenience samples and a total of 64 children, between the ages of 56 and 79 months, participated in the project. The children had not yet been officially taught to read in their L1 or L2.

Unstructured observations occurred over a period of five months (January – May 2009) during two instances for each of the three picturebooks in the study:

- Instance 1: during seven teacher-led repeated read alouds (RRAs) with the whole class group, which occurred at a specific time during the English activity.
- Instance 2: during independent, out of class, small group retells when the children were encouraged to retell the picturebook to their class English puppet.

Each instance was filmed and the recordings were transcribed to become the corpus. During the transcription process, the unit of analysis became the “utterance” considered a unit of activity, which included speech (L1 and L2), visible bodily action or a combination of the two modalities. Once transcribed the spontaneous utterances were marked and categorized. This paper discusses results related to the RRAs only, which were analysed following a grounded theory of literary understanding (Sipe, 2000) and specific attention has been paid to the way in which individual and communal iconic memories were shown to mediate the children's responses through their linguistic repertoires in relation to language development.

2. Results

Sipe's (2000) grounded theory of literary understanding relates the children's responses to three literary impulses, hermeneutic, personal and aesthetic. The responses which permit a greater understanding of how children used illustrations and iconic memories fell within the hermeneutic impulse, demonstrated through the intertextual enactments, and the personal impulse, shown through a personal enactment. The personal response was calculated between 2% and 7% of all responses and the intertextual response was calculated at being under 3% of the responses. Despite being small in number, both these responses were indicative of some very interesting references which are pertinent to this paper, related to iconic representation within and around the picturebooks.

2.1 Personal responses related to illustrations

The personal response related to the visual text was prompted by the iconic relevance of the experience. Many of the scenes shown through the illustrations induced children's sharing of experiences, some experiences contributed to group discussions, a trip to the zoo for example (during *Good Night, Gorilla!*); others did not, but they all brought the children emotionally closer to the picturebook through the sharing and expanding of experiences. Sipe describes these seemingly trivial personal connections as “the crucial foundation” (2008:153) for later more sophisticated literary interpretation.

Figure 1 is an example of a personal iconic connection which remained an isolated comment while sharing *Good Night, Gorilla!*. It occurred while the children were looking at opening 10:



Figure1: School 01, Good Night, Gorilla!,
opening 10, RRA7

	Original	Translation
Fernando	<i>O mouse está a dormir na gaveta</i>	<i>The mouse is sleeping in the drawer</i>
Ricardo	<i>É a gaveta das cuecas</i>	<i>It's the knicker drawer</i>

The comment from Ricardo was not really meant for anyone, he was talking to himself, confirming that in his life that drawer held his underwear - Ricardo was connecting with a visual icon in his own personal way.

Additionally, other visual elements cemented a personal understanding of certain aspects of the illustration, as well as forged links between knowledge and understanding of the world already acquired. The following example, shown in Figure 2, depicts how a group of children talked their way around an illustration which showed some signposts.

	Original	Translated
Ruben	<i>Aquilo que está ali na porta . é isto [comes to book and points to the signs]</i>	<i>That there on the door . it's this [comes to book and points to the signs]</i>
Teacher	<i>Wow. o quê isto sabes?</i>	<i>Wow. what is it do you know?</i>
Maria	<i>É uma torneira</i>	<i>It's a tap</i>
Martim	<i>É as setas onde eles estão</i>	<i>It's the signposts for where they are</i>
Júlio	<i>Se não tem não tem setas as pessoas não sabem o:</i>	<i>If there aren't there aren't signposts people don't know.</i>
Teacher	<i>:O caminho não é?</i>	<i>:The way that's right</i>
Júlio	<i>Pois não sabem onde é que estão os outros</i>	<i>Yeah they don't know where the others are</i>
	<i>(-)</i>	<i>(-)</i>
Miguel	<i>Na estrada também tem setinhas para indicar o sitio dos bombeiros o hospital</i>	<i>On the road there are also signs to show the way to the fire station the hospital</i>

Figure 2: School 02, Good Night,
Gorilla!, opening 02, RRA 5

As we can see from this example, Ruben and Maria were not able to decipher the illustration, but once Martim had labelled the objects as signposts (setas) they became the iconic representation of all signposts in Miguel's experience and he was able to connect his prior understanding of their function with those he saw in the illustration.

In both these examples children's comments came after a number of repeated exposures to the picturebook in class, in RRA7 and RRA5, and show that repeated exposure to picturebooks not only help children pick up the verbal text (Dunn, 2012), but also enable and foster the appearance of discussion and comments which show children are both questioning and connecting via the iconic representations shown in the visual text in a number of different ways.

2.2 Intertextual responses related to the illustrations

The intertextual response is concerned with connections between the picturebook and another text, such as another picturebook, a film, a television programme, or a culturally recognized product like a rhyme, or a chant. Sipe describes children using an intertextual response to predict, compare and interpret a story, "the text is understood in the context of other texts, functioning as an element in a matrix of unrelated texts" (2000:268).

For the purpose of this study, the intertextual response was divided into two sub-categories: the children's L1 world, a world outside the classroom English sessions represented by the references made to other texts experienced through the L1; the children's L2 world, where references refer to texts experienced in their English activities.

2.2.1 Other texts in the L1 world

An example that derived directly from the illustrations in the picturebook came during *Just like Jasper*, when upon seeing Jasper the cat dancing with a doll on opening 08, a child in each of the Schools 02 and 03, compared the scene to *Cinderella*. When asked to justify her comparison, the child in School 03 said, *Porque a Cinderella está a dançar com o príncipe e vai deixar cair o o sapato* (trans: Because Cinderella is dancing with the prince and she is going to let her shoe fall).

In relation to this comment a second child made a further intertextual reference to the shoe, calling it a "*sapatinho do crystal*" (trans: little crystal shoe), after *Cinderella's* glass slipper. This particular reference appeared repeatedly in RRAs 3 to 6, however due to the teacher rephrasing



the response into the L2 by session 7, the child had begun to use the L2 label “shoe”, there was thus a move across the picturebook from the L1 world to the L2 world.

During *Good Night, Gorilla!*, children in Schools 02 and 03, recognized the toy elephant in opening 03 and made the intertextual connection to Babar. School 03 in particular commented repeatedly throughout all the RRAs, often just by pointing and saying “*Olha a Babar*” (trans: Look Babar). This particular connection was a deliberate visual ploy by Rathmann, the picturebook creator, to include a culturally iconic referent to Babar, so the children in these two schools acted as implied readers (Iser, 1978), filling the gaps created by the autor/illustrator. However, Ernie from *Sesame Street* (a popular North American children’s programme) was also illuded to in the illustration in opening 06, yet remained unnoticed - evidently not part of the children’s visual culture and iconic memories.

A child in School 01 gave a surprising but astute response during RRA 1 of *Rosie’s Walk*, when on opening 03 he suddenly called out “*Como o Tom and Jerry*” (Trans: It’s like Tom and Jerry). He recognized the slapstick humour depicted in the famous American cartoon *Tom and Jerry*. The irony in many of Tom’s failed plots to catch Jerry is visible in the image of the fox in mid-air about to hit his nose on the rake.

2.2.2 Other texts from the L2 world

For the purposes of this paper, I shall focus solely upon the connections made through the illustrations in the picturebooks, which appeared to prompt the forging of links between the children’s ability to relate new learning to old.

School 03 referred to the sun in the illustration in openings 6 and 7 of *Rosie’s Walk*. The iconic representation prompted the use of a label, learned through a chant. Thus, during RRA1 a child called out, “*Sandie estou a ver o sun a desaparecer*” (trans: Sandie I can see the sun disappearing). This is an example of a child successfully establishing a link between two different contexts and using the L2 word he already knew to create a personal significance.

This second example is a little more complex: School 01 had experienced the picturebook *Brown Bear Brown Bear what do you see?* (Martin Jr. & Carle) earlier in the school year. This picturebook shows a green frog on opening 5 and the verbal text reads “Green frog, green frog, what do you see?” Upon seeing two green frogs jumping on openings 4 and 5 of *Rosie’s Walk*, several children in the group took the formulaic phrase “green frog”, and, combining the iconic with the symbolic, used it to refer to the frogs from RRA 2 through to RRA 7. In addition, several children went on to make word combinations (Saxton, 2010), using the formulaic phrase “green frog” plus the verb, “jump”, which they had also been exposed to during activities in the L2. These demonstrations of language use were prompted by children making connections between the different visual texts they had experienced and indicate that they are transferring knowledge from one iconic context to another in so doing creating a web of understanding, which contributed very successfully to their L2 development.

2.3 Linguistic repertoires and knowledge transfer

The notion of linguistic repertoire, “the totality of linguistic resources which speakers may employ in a significant social interaction” (Blom & Gumperz, 2000:104) values the language of individuals during an authentic classroom experience, as well as recognizing a plurilingual didactics. If by accepting that practical communication and social action come together through a learner’s individual linguistic repertoire we can see the function of the two worlds described above, the L1 world and the L2 world, as serving manifold purposes in relation to knowledge transfer depending on the visual. Let us therefore consider the learners’ linguistic repertoire moving in multiple directions depending on how it is affected by iconic representations in and around the picturebook. When the visual within the L2 picturebook prompts a personal experience, one that serves as a powerful emotional connection between child and picturebook, a link is made in the L1 prompted by the picturebook illustration and moves from the picturebook to the L1 world. The L1 socio-cultural iconic world in which the learners sit also acts as a reference enabling children to connect previous knowledge of these icons to the picturebook they are encountering. An example would be *Babar* and *Cinderella*. Here the L1 world forges an association with the picturebook. However, the example of *Cinderella* actually



created a permanent bridge across the two worlds, for it afforded the opportunity for several children to move from the L1 reference (*sapatinho de crystal*) to an L2 referent (shoe). The children's L1 world therefore enabled a flow of knowledge transfer into the picturebook creating the possibility of moving across into the L2 world using the illustrations as a vehicle for L2 language development.

When regarding how the children's L2 world interacted with the picturebook illustrations, the movement seems to be almost solely from their L2 world into the picturebook. We saw from the examples how children's symbolic understanding of L2 words was prompted by the illustrations in the picturebook, however these L2 words came from the L2 world thus supporting knowledge transfer from one context to the other through the L2. We saw this happening in particular when children's interpretations of the illustrations were supported through their creative use of formulaic language previously encountered in other contexts.

Conclusion

We can conclude that the children in this study successfully used the illustrations in a picturebook for interpretation and knowledge transfer. The implications for how these children successfully used their linguistic repertoires to support their interpretations of iconic representations within and around a picturebook are far reaching. For L2 educators and mediators this leads to reconsidering how the children's L1 is used during shared reading activities, as well as how often a picturebook is reread. It was evident from the results that the children's verbalized interpretations took time and could occur during any of the seven RRAs. Additionally as mediators we should be moving away from a singular focus on the verbal text of a picturebook and accept that there will be a "two-way 'transactional' relationship" (Rosenblatt, 1995:ix) between the child and the picturebook using both modes of representation, picture and word.

Bibliographical references

- Bland, J. (2007). "Picturebooks as a gateway to literacy and the habit of reading for young learners". CATs, The IATEFL Young learner Publication, 2007, nº1, pp. 10-12.
- Blom, J-P. & Gumperz, J.J. (2000). "Social meaning in linguistic structure: code-switching in Norway". In L. Wei, (ed.) *The bilingualism reader*. London: Routledge.
- Dombey, H. (2003). "Moving forward together". In E. Bearne, H. Dombey & T. Grainger (eds.) *Classroom interactions in literacy*. Maidenhead: Open University Press.
- Dunn, O. (2012). *Introducing English to young children: spoken language*. Glasgow: North Star English Language Teaching.
- Hutchins, P. (1968). *Rosie's Walk*. London: Walker Books.
- Inkpen, M. & Butterworth, N. (1990). *Just like Jasper*. London: Hodder Children's Books.
- Iser, W. (1978). *The act of reading*. London / Henley: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Mourão, S. (2006). "Understanding authentic picture books: how do children do it?". In R. Mitchell-Schuitevoerder & S. Mourão (eds.) *Teachers and young learners: research in our classrooms*. Canterbury: IATEFL YL SIG.
- Mourão, S. (2011). "Demystifying the picturebook". IN *English: The British Council Magazine for teachers of English in Lusophone countries*, (March 2011), pp. 11-15.
- Mourão, S. (2012). *English picturebook illustrations and language development in early years education*. Unpublished PhD thesis, University of Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Rathmann, P. (1996). *Good Night, Gorilla!* New York: Scholastic
- Rosenblatt, L.M. (1995). *Literature as Exploration*. New York: Modern Language Association of America.
- Saxton, M. (2010) *Child Language: Acquisition and Development*. London: Sage.



2nd International Conference
**Art, Illustration and Visual Culture
in Infant and Primary Education**

2º Congreso Internacional
**Arte, Ilustración y Cultura Visual
en Educación Infantil y Primaria**

2º Congresso Internacional
**de Arte, Ilustração e Cultura Visual
na Educação Infantil e Primária**

- Sipe, L. (2000). "The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds". *Reading Research Quarterly*, 35(2), pp. 252-275.
- Sipe, L. (2008). *Storytime: young children's literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Vygotsky, L.A. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.



La poética gráfica de Fernando Vilela

Laís Guaraldo lguaraldo@ua.pt
Universidade de Aveiro, Portugal

Resumen

Este artículo se ocupará de un aspecto central del proceso de creación de elementos gráficos, como es el desarrollo del concepto visual de una publicación. Se analizarán los procedimientos relacionados con las elecciones visuales y gráficas del premiado libro “Lampião y Lancelote”, con el propósito de reflexionar sobre los procedimientos y los retos involucrados en la definición de la unidad conceptual de la obra. La alteridad cultural y la tolerancia son temas recurrentes en la obra gráfica del artista brasileño Fernando Vilela- llena de encuentros, distanciamientos, enfrentamientos e identificaciones. En el caso del libro reseñado aquí, los dos personajes centrales juegan un papel emblemático -Lampião personifica la cultura de las tierras del interior semi-árido del nordeste de Brasil y Lancelote la tradición medieval europea. ¿Cómo traducir gráficamente el diálogo entre estos dos mundos? Las relaciones entre imágenes, palabras y contenido expresivo pueden ganar una gran complejidad cuando el trabajo se concibe como un todo. Mucho más que un relato ilustrado, podemos decir que este tipo de trabajo puede ser considerado como parte del género de “poesía gráfica”.

Palabras clave

proceso creativo, expresión gráfica, opciones visuales, Fernando Vilela, ilustración

Abstract

This article deals with this central aspect of the process of creating graphic elements, which is the development of the visual concept of a publication. We will analyze the procedures related to the choices in the award-winning graphic visualbook “Lampião e Lancelote”, for the purpose of reflecting about the procedures and challenges involved in defining the conceptual unity of the work. The cultural otherness and tolerance are recurring themes in the graphic work of the Brazilian artist Fernando Vilela - full of meetings, estrangements, clashes and identifications. In the case of the book dealt with,, the two central characters play an emblematic role – Lampião embodies the culture of the northeastern hinterlands of Brazil and Lancelot medieval European tradition. How to translate graphically the dialogue between these two worlds? The relationships between images, words and expressive content can achieve great complexity when the work is conceived as a whole. Much more than an illustrated narrative, we can say that this kind of work can be considered as part of the so called “graphic poetry”.

Keywords

creative process, graphic expression, visual options, illustration, Fernando Vilela



Introducción

Publicado en 2006, el libro “Lampião e Lancelote” ha recibido numerosos premios¹ en Brasil y Europa. ¿Por qué este reconocimiento? El relato trata de un encuentro imaginario entre el caballero medieval Lancelote y la banda de Lampião, una figura histórica emblemática de las tierras del interior semi-árido de Brasil de finales del XIX al XX. El poder expresivo de la obra radica en la forma en que todos los elementos de la narración (texto, grafismo y formas plásticas) forman un conjunto integrado que narra una historia del encuentro entre diferentes culturas, con alejamientos, luchas y, finalmente, el diálogo. Además de la relevancia temática - la convivencia y la tolerancia entre las personas contra la diferencia, también la buena relación entre imagen y texto en esta estructura narrativa es digna de resaltar.

El análisis que aquí se propone tiene como base metodológica la crítica del proceso mediante el enfoque semiótico (Salles, 1999, 2006). Esta metodología propone la interpretación de movimiento creativo a partir del análisis relacional de diversos documentos generados en la producción de la obra y posteriormente.

La base de datos reunidos por el autor y también las entrevistas en las que explica su proceso se relacionan entre sí, generando un análisis de algunos de los ejes conductivos. ¿Cómo se produce este proceso de síntesis formal y la ejecución del proyecto? Estas son las preguntas a las que responde este artículo. El objetivo principal será evaluar las formas en que se construyó la ventaja visual. Sin embargo creemos necesario dar una pequeña explicación sobre la figura de Lampião y los salteadores de caminos, ya que creemos que es poco conocida por la opinión pública europea, para esclarecer las opciones tomadas por el autor. También es de interés aquí la dinámica de los signos, creados por el pueblo en ciertos contextos culturales, olvidados o rescatados y renacidos. Un conjunto simbólico de la Edad Media europea llegó a Brasil, al nordeste semiárido, de la mano de los portugueses, y esa región interior, lejos de la costa, llegó a tener su propia historia en la producción gráfica de la llamada “literatura del cordel”. Este itinerario simbólico tiene un nuevo significado en la obra gráfica de Fernando Vilela.

1.1 Mestizajes gráficos

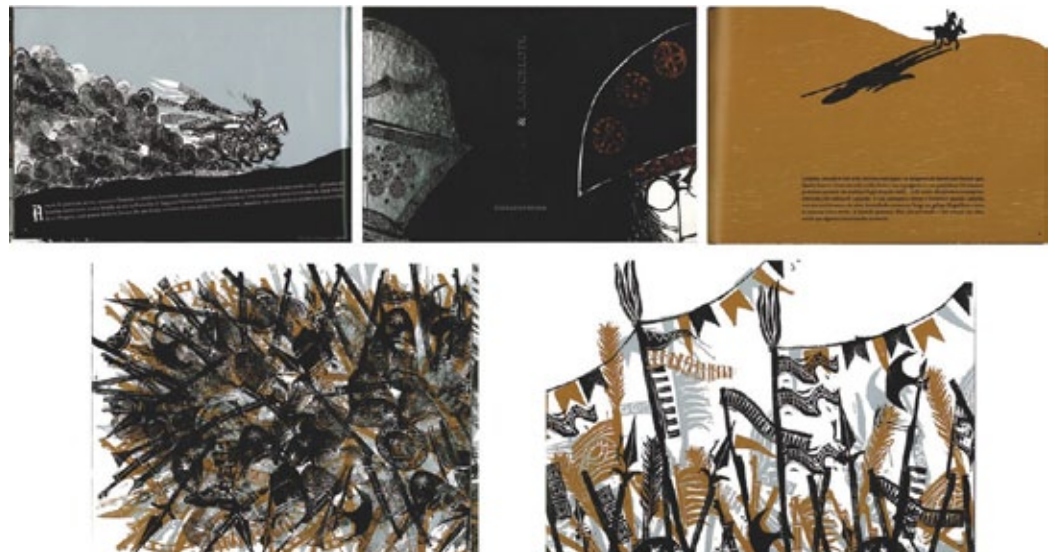


Figura 1. Libro de Fernando Vilela:
Lampião e Lancelote

La intención es crear un encuentro fantástico entre dos grandes guerreros y sus respectivas culturas: en la mano un Lanzarote - Caballero de la Mesa Redonda, un personaje de leyendas medievales relacionadas con el Rey Arturo. Por otro lado Lampião, un hombre real, un insurgente (Mello, 2010), vanidoso, el cabecilla de un grupo de justicieros, acuñando una marca de identidad tan fuerte que después de su muerte se convirtió en un mito y hasta el

¹ El libro “Lampião e Lancelote” recibió el premio Jabuti 2007 en la categoría de “Mejor Libro Infantil” y “Mejor Libro Ilustrado infantil y juvenil”, 2º lugar como “Mejor Cubierta” (proyecto de Luciana Facchini). “Mención Honrosa” en la Feria del Libro Infantil de Bolonia 2007, además de diversos premios de la Fundación Nacional del Libro Infantil y Juvenil “ (FNLIJ)



presente protagoniza historias de “cordel”, cantos, películas y canciones brasileñas. Alrededor de estos dos núcleos diferentes, el autor llevó a cabo varias investigaciones en un proceso de acercamiento al universo de los personajes, análisis de contenidos (verbal y visual) y la formulación de soluciones gráfico-narrativas. En el inicio del trabajo, se prestó una especial atención a los puntos de contacto entre dos culturas: la ropa, las armas y los animales utilizados para la locomoción. Este análisis de datos ha añadido nuevas capas de complejidad para el trabajo, nuevos encuentros.

Además del conocimiento de historias y leyendas sobre la Mesa Redonda, que poblaron la imaginación de este autor desde la infancia, Vilela investigó manuscritos, frescos, armas medievales y armaduras en varias colecciones de los museos en Londres, París, Nueva York, Washington DC y San Pablo. Fotografió y conservó material iconográfico de esas investigaciones, material que utilizó como base de una serie de dibujos y que le ayudó a formular su lengua de trabajo.

Buscó el imaginario iconográfico de Lampião en las publicaciones de “cordel” y en las xilografías populares. Este tipo de producción narrativa y gráfica tiene su origen en la Península Ibérica y todavía está muy presente en la región de los bandoleros, donde el personaje de Lampião es un muy común, protagonizando escenas como el encuentro con el diablo en la entrada del infierno.

Los “cangaceiros”, eran bandas armadas de justicieros, en las que se incluían mujeres. Eran nómadas y se desplazaban hábilmente por la “caatinga” brasileña -región semiárida, con vegetación espinosa. Vilela, como parte de sus estudios en torno a la figura de Lampião y su bando, tuvo acceso a una colección original de trajes de los cangaceiros². Esta colección, organizada por el historiador Frederick P. De Mello, muestra una asombrosa profusión de ornamentos. Si el vestuario del vaquero del interior (“sertanejo”) se caracteriza por su funcionalidad (ropa de cuero adecuado para el calor extremo y vegetación espinosa), ¿cómo explicar este exceso ornamental?

Mello publicó en 2010 el libro “La estética de los bandoleros.” Los numerosos ejemplos que consiguió el investigador muestran como la cultura sertaneja se apropió de elementos de la cultura portuguesa de entre los años 1500 y 1700. Mello señala que los trajes y equipamiento de los cangaceiros tienen una estética afectada por un sistema de significados de la afirmación de la vida y de protección ante la muerte -tan presente en sus vidas. Un ejemplo es la “Estrella de Salomón”, presente en los sombreros. Para los bandidos, esas estrellas desempeñan una función mágica: defender al portador de los maleficios que le desearan otros devolviéndolos a quien las viera.

Figura 2. Grabado en madera con Lampião y su esposa, bernal cangaceiro y fotografía de Lampião.



Lampião fue una figura paradójica. Varios testimonios lo describen como un hombre tranquilo y bien educado, hablaba en voz baja en tono amistoso, a quien le gustaban los perfumes y que llevaba anillos de oro y rubí. Pero al mismo tiempo, era un asesino. La creación de los adornos floridos en su vestimenta se atribuye a cangaceira Dadá. Lampião vio los adornos florales que le había hecho a su marido, el famoso Corisco, en un “bernal”³ y le pidió que los hiciera para él también. Desde ese momento, Lampião fomentó el uso de esa obra simbólica, incluso entre los líderes. Además de la función mágica de protección contra la muerte - que Mello llama “armadura mística”, los adornos tenían una función de reafirmación de la identidad del grupo.

² La colección se expuso en la Muestra del Redescubrimiento – Brasil 500 años- organizada por la Fundación Bienal de Sao Paulo, en 2000, y tuvo un fuerte impacto sobre el autor en aquella época.

³ Bernal es una especie de mochila, de tela, usada por los “sertanejos”.



Este episodio de la vestimenta muestra la conciencia mediática de Lampião, que comprendía que esas flores y estrellas tenían un papel más allá del puramente ornamental. Este tipo de marca gráfica identitaria estará muy presente en el trabajo de Vilela.

1.2 La unidad conceptual

La pieza gráfica que se analiza en este trabajo fue escrita e ilustrada por el autor mismo, dando como resultado un proceso donde se resaltó lo que Vilela considera como “un matrimonio del texto con la imagen”. El autor comenta que en este tipo de producción narrativa “el texto y la imagen nacen juntos y van jugando hasta que encuentran los pasos correctos de la danza”.⁴

Hemos visto en la exposición sobre los bandidos una serie de aspectos convergentes con la cultura medieval europea, que muestran como la aparente diferencia cultural no es tan lejana. ¿Cómo crear una identidad gráfica que dé unidad a la obra y, simultáneamente, haga referencia a la diversidad cultural de los personajes?

Las referencias literarias utilizadas para elaborar los textos eran las novelas de caballerías y la literatura de “cordel”, una producción gráfica realizado en xilografía que aún se utiliza hoy en gran escala en la cultura propia “sertaneja” y que tuvo su origen en la Península Ibérica. El discurso de Lampião fue construido en sextillas - seis versos poéticos con siete sílabas cada uno. El habla de Lancelote lo escribió utilizando siete versos, para dar más sofisticación al caballero medieval.

Según Vilela (quien acostumbraba a hacer sus propias xilografías), “cordeles” como los de J. Borges mantienen hasta el presente el control artesanal de los orígenes de la producción gráfica y crean el máximo de poesía con el mínimo de recursos. Pero en el momento de la concepción visual de esta obra, el autor señala que esta característica podría ser un poco estática y no respondía al dinamismo que él pretendía. La solución que encontró para darle esa movilidad que deseaba fue el uso de la goma de borrar escolar, que utilizó como sellos de goma⁵. Son módulos formales y también semánticos. Torres medievales, armas, sombreros, caballos, banderas están dispuestos en forma organizada y articulados en la presentación de ambos mundos, pero después ganan movimiento y llegan a la cima de la desorganización entrópica, para posteriormente reorganizarse en una especie de fiesta de signos de ambas culturas.

Ambos personajes tienen sus accesorios marcados con los grafismos que les dan identidad. Signos adecuados de estampados medievales (de paños y armas) constituyen el yelmo de Lancelote. Las impresiones de Lampião hacen referencia a los motivos de los diseños decorativos originales de las mochilas, sombreros y armas. La xilografía fue utilizado como fondo - para representar el espacio del “sertão”, y en algunos momentos a Lampião, ya que, según el autor, su lenguaje es sencillo, negro, estéril, y tiene la dureza de la “caatinga”.

La reducción de la paleta de colores, según el autor, da una mayor fuerza visual y expande el potencial simbólico del color dentro de la narración. La elección del color de los reflejos y el negro fueron fundamentales para la fuerza poética de la obra, pues además de ser poco comunes, traducen con densidad los contenidos relacionados con la abundancia de metales de las armas, el fuerte calor del “sertão” y la luz que cae sobre la sequedad de la “caatinga”. Un mundo de colores metálicos y negros, que hacen referencia a una atmósfera irreal, destacando algunos de sus aspectos concretos: las ropas de los bandidos tenían también muchas medallas y condecoraciones de metal (además hacen referencia al oro robado y a las armas de fuego y las balas que llevaban). Al otro lado del Atlántico, las iluminaciones medievales asociaban los colores metálicos con lo sagrado (al fin y al cabo, Dios era considerado como la Luz).

El mundo de Lancelote es de plata, el de Lampião es color de cobre de la “caatinga” es de color negro. Con la presentación de los personajes el lector pronto se da cuenta esa sintaxis y a partir de ahí, esos colores pasan a tener vida propia en ese diálogo, duelo y comprensión entre dos diferentes. Así como hemos visto el movimiento de los signos gráficos creados con la goma: una combinación entre la presentación, la entropía y la reorganización, los colores siguen la misma dinámica. Y también el texto.

4 VILELA, Fernando. Depoimento dado por Fernando Vilela à Revista FronteiraZ, São Paulo, n. 6, abril de 2011.

5 Tras esta obra Vilela ha ido profundizando en ese proyecto de búsqueda de la movilidad en el xilografado y ha realizado exhibiciones con “Tsunami” y “caçada” buscando lo híbrido y configuraciones espaciales. <http://www.youtube.com/watch?v=OdNBZktuovk>



“Mi gente aquí termina
esta historia real
con baile, batalla y rima
con la ginga brasileña. “

bajar una barrera
dio lugar a una mermelada
de magia europea

2. Conclusión

Vilela no ve el trabajo de la ilustración como una traducción literal, sino como una creación plástica-poética que se apropia de elementos de la narración y realiza una interpretación con los recursos gráficos. Pero en el caso de este trabajo, lo que ocurre va más allá de la interpretación no literal de la imagen en relación con el texto. Se ve una construcción del significado combinada de tal manera que el conjunto de los elementos, verbales y visuales, construyen una narrativa en sinergia. A este poder expresivo le llamamos “poesía gráfica”: un lenguaje híbrido que materializa su objeto, la lejanía y la diversidad cultural. Las relaciones entre imágenes, palabras y contenido expresivo ganan en mayor complejidad cuando se concibe la obra como un todo. Mucho más que un relato ilustrado, podemos decir que este tipo de trabajo puede ser considerado como dentro del género de “poesía gráfica”.

El propósito de este trabajo fue demostrar la forma en que se estructuró una narrativa gráfico-poética que trata sobre el encuentro y el diálogo entre diferentes - el hallazgo de una unidad plural. Esta relación entre la pluralidad y la unidad es también el gran desafío de la expresión gráfica: crear una identidad unificadora y, al mismo tiempo, un sistema que permite una variedad de elementos.

Vilela reconoce que aunque el texto surja junto con las imágenes, antes “es la idea de que se posa en nuestra cabeza”⁶. Machado de Assis escribió en su historia “un brazo” que algunas ideas son de la familia de las moscas tercas: por mucho que la gente se las sacuda, vuelven a posarse. ¿Cuál era la idea de que “se posó en su cabeza” y fue tomando forma? Obviamente no estamos hablando aquí del texto verbal, sino un propósito vago que se fue estructurado a medida que la investigación fue ganando cuerpo y los experimentos y las decisiones gráficas maduraron. No se pretende aquí evaluar lo que vino antes o después. Por el contrario, resaltar los datos que muestran que la materialización de esta “idea” en partes visuales tuvo un proceso conjunto y combinado con la investigación y las decisiones de carácter estructural.

Para la crítica del proceso con un enfoque semiótico, el proceso de creación, así como cualquier proceso semiótico, siempre está impregnada de la vaguedad y la incertidumbre. Sin embargo, el movimiento de interpretación signíca es permanente y este proceso de significación lentamente puede generar sistemas más complejos.

En narraciones como ésta, los recursos visuales no desempeñan papeles redundantes o de simple ornamento del texto, son elementos estructurales. Este tipo de expresión visual gráfica altamente cargada de significado tiene mucho que enseñar a aquellos que, de alguna manera, participan en este momento de redefinición de los paradigmas de tantas narrativas, provocado por las nuevas tecnologías digitales. Aquí podemos ver como la contemporaneidad de una obra no está en el uso de esta o aquella herramienta semiótica, sino en cómo se accionan los recursos del lenguaje (de diferentes épocas) para dar fuerza expresiva a esta sensibilidad contemporánea frente a la diversidad y tolerancia cultural, donde lo metálico convive con lo oscuro de la xilografía.

3. Referencias bibliográficas

- Assis, M. de. (1994) *Obra Completa – v. II*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar. Baxandall M. (2006). *Padrões de Intenção*. São Paulo: Cia das Letras.
- Guaraldo, L. (2007) *A construção da linguagem gráfica na criação de ilustrações jornalísticas*. Tese de doutorado. PUCSP.

6 Entrevista concedida a la revista Crescer. Disponible en <http://revistacrescer.globo.com/Crescer/0,19125,EFC1666893-5670,00.html>



- Lotman, I. La Semiosfera I. (1996) Madrid: Cátedra.
- Mello, F. P. de. (2010). A Estética do Cangaço. São Paulo: Ed. Escrituras.
- Pinheiro, A. (org.) (2009). O Meio é a mestiçagem. São Paulo: Estação das Letras e Cores.
- Salles, C. (1999). Gesto Inacabado. São Paulo: Anablume
- Salles, C. (2006). Redes da Criação. Vinhedo: Horizonte
- Vilela, F. (2006) Lâmpião & Lancelote. São Paulo: Cosac Naify.
- Vilela, Fernando. (2001) Revista FronteiraZ no. 6 (entrevista)
- Vilela, Fernando. Entrevista concedida à revista Crescer. (acesso em 01/02/12). <http://revistacrescer.globo.com/Crescer/0,19125,EFC1666893-5670,00.html> Referencias audio visuales
- A Musa do Cangaço. Direção: José Umberto Dias. Brasil, 1982, 35mm, p&b, 18'; documentário. <http://www.youtube.com/watch?v=YDPJYidXn6Q> (acesso em 13/05/2012)
- Mello, F. P. de. Entrevista a Francisco José. <http://www.youtube.com/watch?v=HTKyKjdwDGA&feature=related> (acesso em 13/05/2012)
- Mello, Frederico Pernambucano de. Entrevista a Francisco José. <http://www.youtube.com/watch?v=HTKyKjdwDGA&feature=related> (acesso em 13/05/2012)



O filme de animação e uma “nova bucólica” – “Ratatui” ou A Filosofia da Natureza contada às crianças

Rosa Vieira Guedes rosaguede@gmail.com
CIAC – UALG, Portugal

Resumo

O filme “Ratatui”, produzido pela Pixar-Disney, conta a história de um rato (Rémy) que tem duas qualidades excepcionais: um olfacto fora do comum, capaz de detectar as mais variadas nuances odoríferas em qualquer alimento, o que lhe permite saber como unir ou separar os alimentos para um máximo florescimento dessas características e também provocar em quem come, máximo prazer; e um paladar capaz de identificar separadamente os elementos constituintes de um qualquer cozinhado, bem como fruir da junção única dos diversos elementos.

A história/narrativa, bem como as imagens, pertencem ao universo do cinema de animação, para um público de, prioritariamente, crianças. As personagens são ratos e seres humanos. Ratos que falam entre si, com temperamentos semelhantes aos humanos, e humanos que interagem entre si e detestam ratos, existindo excepções, pois alguns humanos tornar-se-ão amigos de alguns ratos. Será aliás Rémy, o rato-Chef, o herói da história a conquistar a simpatia (por mérito próprio) de alguns humanos. O filme de animação “Ratatui” actualiza uma longa tradição de fábulas, que veiculam um Ethos. Uma Ética para as crianças. Uma Ética que não fala só da amizade entre seres diferentes, até incompatíveis, como metáfora de um mundo utópico onde poderá existir uma harmonia total, mas que propõe aprender a comer, e como os sabores “verdadeiros” são “memórias nostálgicas da infância”. A “boa comida”, os alimentos frescos, a sopa, os vegetais, são alimentos importantes para a realização de uma vida feliz. O fast food, com a sua globalização que aparentemente fornece informação sobre outros povos e costumes, adultera os paladares e afasta-nos da “arte de cozinhar”. O “fast food” tem como objectivo o lucro fácil, através da utilização falaciosa da agitação da vida na cidade, que gera a falta de tempo para cozinhar. Mas, como escreve Gusteau no seu livro: “Qualquer um pode cozinhar”, é possível sermos felizes através de um bom cozinhado! Pretendo com este trabalho, reflectir sobre um conjunto de conhecimentos que sendo de teor filosófico e pedagógico, apelam igualmente para um conjunto de “boas” práticas em harmonia com a Natureza: Como estabelecer o elo perdido entre o Natural e o “Humano”? Qual a razão do êxodo para as cidades? Será possível restabelecer o equilíbrio entre todos os seres vivos? Como criar um novo Ethos que nos possa encaminhar na conquista da felicidade? Eis algumas das perguntas que este filme, na minha opinião procura pôr em destaque.

Palavras-chave

Cinema de animação, Bucólica, Filosofia da Natureza, “Ratatui”

Introdução

Este filme de animação actualiza uma longa tradição de fábulas, que veiculam um Ethos. Uma Ética para as crianças. Uma Ética que não fala só da amizade entre seres diferentes, até incompatíveis, como metáfora de um mundo utópico onde poderá existir uma harmonia total, mas que propõe aprender a comer, e como os sabores “verdadeiros” são “memórias nostálgicas da infância”.



A “boa comida”, os alimentos frescos, a sopa, os vegetais, são alimentos importantes para a realização de uma vida feliz. O fast food, com a sua globalização que aparentemente fornece informação sobre outros povos e costumes, adultera os paladares e afasta-nos da “arte de cozinhar”. O “fast food” tem como objectivo o lucro fácil, através da utilização falaciosa da agitação da vida na cidade, que gera a falta de tempo para cozinhar. Mas, como escreve Gusteau no seu livro: “*Qualquer um pode cozinhar*”, é possível sermos felizes através de um bom cozinhado!

1 O conhecimento das Plantas

a atenção à Natureza e às sensações como modo de ligação/relação entre o Natural e o Humano.

A referência, ou enunciação de espécies vegetais é uma característica do Bucolismo, ainda enquanto género literário, abundantemente presente, quer nos Idílios de *Teócrito*, quer nas *Bucólicas* de Virgílio.

Mas, se enquanto género literário o bucolismo teve o seu fim, o modo bucólico permanece e tem características que se enquadram para além de um tempo específico, que são expressão da própria humanidade, e revelam capacidades de exprimir expectativas básicas do Homem, como por exemplo: a relação do Homem com Deus, consigo próprio, com o campo e a cidade.

O filme de animação “Ratatouille”, oferece, logo de início, uma dessas expressões de “humanidade” através das imagens do conhecimento e da atenção prestada à Natureza pelo domínio das características e qualidades das plantas. As plantas não são meros ornamentos de paisagem. Não se limitam a enquadrar esteticamente o espaço campestre. São elementos participantes, por direito próprio, num processo vital como a elaboração de um prato de comida, que não só mitigue a fome, mas transforme esse processo num acontecimento humano. O rosmaninho e a erva doce combinados com cogumelos e queijo resultam num prato delicioso! Aliás, todos os pratos confeccionados por Rémy usam de modo abundante, colorido e odorífero as ervas e os legumes (também os frutos) que pintam quadros com cores vibrantes transportando os espectadores para o mundo da sua infância (sobretudo a que é sonhada!). Como se pode ler no livro de Terry Gifford, *Pastoral*: «A wish can be projected in poetry to create an illusion that “this is the way things really were” in a idealised nostalgia for a selectively remembered past. » (GIFFORD,1999:41), isto é, como presente na teoria freudiana, a pastoral é também a realização de um desejo infantil.

2 A Fuga para a cidade

o êxodo para a esperança: conquista de uma identidade própria através da realização de um projecto de vida.

Na modernidade dificilmente se retorna ao campo. Só o lazer, o passeio, para depois retornar à cidade, possibilitam o movimento da cidade para o campo.

Os modos de vida actuais não são compatíveis com a vida no campo.

No século XXI, o principal movimento, na tensão sempre existente entre campo e cidade, é a fuga do campo para a cidade. O campo tende a impossibilitar uma vida de qualidade, e pode inclusive pô-la em risco (como no caso de Rémy e da sua família). «But Eden also contains the serpent and the apple by which human innocence will be tested. Failing that test leads to another landscape: the city and its vices.»(GIFFORD, 1999: 33).

Aliás, a cidade contém as possibilidades de realização de um projecto de vida único/subjectivo, e, desde logo, a constituição de uma identidade, que se encontrava elidida, num todo, numa espécie (os ratos), no campo. Esta possibilidade que a Pastoral equaciona, possui a capacidade de não só explorar as condições presentes do “viver humano”, como, ao fazê-lo, imagina alternativas de futuro. A fuga é sempre um dispositivo que obriga a reflectir sobre as condições de vida presentes.

Fugindo in extremis de “uma guerra”, levando como único pertence o livro de receitas de Gusteau “*Qualquer um pode cozinhar*”, Rémy desagua em Paris, a cidade da “Nouvelle cuisine” e do restaurante Gusteau’s, a sua Arcádia!



3 A Amizade

Desejo de restabelecer a harmonia entre o Humano e as outras espécies animais (um reequilíbrio improvável ou um desejo de inocência!?)

Tal como na Bucólica da tradição clássica Greco-Latina, mantém-se na modernidade o ideal de interrelação entre o humano e o não humano (animais, natureza e homens), bem como entre as diferentes partes do mundo não humano (animais e natureza). Este é o ponto de vista da modernidade do Ecocriticismo, que valoriza a harmonia entre o que é “diferente”, quer em espécie, quer em género, quer em estatuto ou papel. A própria Arcádia é uma fronteira de transformação das formas em geral. « Arcadia is a borderland in which not only shape changing is possible, but also status, role and, (...) gender changing too.» (GIFFORD, 1999: 28).

A Amizade materializa este ponto de vista, através da improvável relação entre um rato cozinheiro e um humano que finge sê-lo, e onde o equilíbrio frágil desta ligação afectiva é trabalhado e desenvolvido pela parte mais frágil – o rato Rémy (que é antropomorfizado, diferenciado e assimilado como um idêntico pelas crianças que são espectadores principais desta narrativa). O valor do trabalho partilhado, a tentativa e o erro, a paciência, o apoio entre Linguini e Rémy, mostram em imagens como se constrói a Amizade e como a confiança é um sentimento que cresce com ela.

Também a Amizade/Amor entre Collete (a única mulher cozinheira, só, num mundo de homens) e Linguini mostram esta aspiração da Bucólica da modernidade, a um reequilíbrio universal, presente igualmente na posição do ecofeminismo, segundo o qual

«The gift of conscience, given us by the form of consciousness of our species, must address both environmental and social exploitation at the same time if there is to be social justice and a place for it to be practised. (...) The desire to heal our relationship with the earth we inhabit must accompany the healing of our relationship with ourselves as a species.» (GIFFORD, 1999: 165).

Mas o paradigma deste ponto de vista, como Terry Gifford escreve, um pouco mais à frente, está na palavra “Together”! Sem preconceitos nem diferenças, num mundo onde a inocência prevaleça: Num restaurante “Bistrot”, onde ratos, homens e mulheres possam ter um lugar à mesa, como família universal, degustando os pratos deliciosos que cozinheiros “celestes” preparam com amor.

4 Um novo Ethos

Comer de modo saudável: a tensão entre a pressão da “fast food” e os sabores afectivos da infância. A “nouvelle cuisine” e a “slow food” - A Comida leve, pratos delicados com uma apresentação cuidada

Novas avaliações de Bem e de Mal são postas em situação pela Bucólica da Modernidade: a atenção volta-se para o “Mundo Natural”.

Saúde, respeito pela natureza e seus bens, e alimentação equilibrada são a face de um novo Ethos, pois «...life in natural things was on a continuum with the life inside ourselves...»(GIFFORD, 1999: 157).

Comer de modo saudável é um dos modos de pôr em evidência o autêntico respeito que devemos à Natureza, que é parte de nós próprios. Precisamos de uma nova pedagogia da alimentação. O filme mostra o caminho: a deliciosa sopa que adulteramos; o fígado que fortalece as crianças fracas que, com falta de ferro, ficam anémicas; os deliciosos e coloridos legumes que esquecemos...Tudo isto a favor de um pretensão multiculturalismo veiculado pela “variada” nacionalidade dos pratos congelados e desenhados para micro-ondas, produtos de uma sociedade consumista que aliena o ser humano e explora a natureza.

A “Nouvelle Cuisine”, assim como o movimento “Slow Food”, têm procurado inverter esta tendência. A primeira é uma forma do que habitualmente se denomina como “Haute Cuisine” e que pretende realizar pratos mais leves e delicados que o habitual, além de enfatizar a apresentação, a decoração desses pratos. As principais características desta forma de cozinhar são: a rejeição de muita elaboração nos cozinhados, a preferência por formas de cozinhar que preservem o sabor natural dos alimentos como cozer ao vapor ou no forno, evitar misturar muitos sabores diferentes, bem como o uso de refogados, marinadas fortes e molhos pesados;



temperar com ervas aromáticas evitando o sal; prestar atenção às necessidades dietéticas específicas de cada indivíduo, pelo que os menus são sempre curtos e variam frequentemente; usar legumes frescos em todos os pratos; privilegiar a criatividade e a inventividade partindo sempre da inspiração nos pratos regionais.

A segunda, é um movimento que nasceu, informalmente, em Itália, em 1986, sendo o seu Manifesto divulgado oficialmente em 1989. Este movimento tem, como objectivos principais a protecção da tradição e da cultura como heranças, no prazer de comer. Pretende ser uma Eco-Gastronomia, isto é, reconhece a forte ligação existente entre a elaboração de um prato e o equilíbrio das espécies no Planeta. Diz ser uma comida “boa, limpa e justa”, pois não prejudica o ambiente ou o bem estar animal, nem a nossa saúde, além de promover uma justa compensação na aquisição dos produtos base das suas confecções. Defende a biodiversidade no fornecimento da comida, dissemina o bom gosto assim como uma pedagogia da alimentação, através da redescoberta dos sabores autênticos dos pratos regionais. Estar à mesa, comer, é um ritual de preservação dos valores da amizade e do reencontro com a família, ou os valores nostálgicos das refeições familiares.

A alegria reencontrada no espaço da mesa, à volta de sabores, odores e cores!

5 A Fábula como o veículo da modernidade para uma bucólica infantil

narrativa “simples”, idealizada e convencional

Como veicular e promover esta interrelação entre o humano e a natureza de modo acessível às crianças, promovendo simultaneamente um Ethos adequado à modernidade, através de um discurso pedagógico que incentive novas práticas?

A solução foi desde sempre a Fábula. A Fábula é uma forma de narrativa alegórica, que pode assumir as formas de prosa ou verso e cujos personagens são animais com características humanas. Estes personagens estabelecem diálogos que dão origem a um final que veicula uma moral. Normalmente, é uma narrativa que se assume como inverosímil, embora com um fundo didáctico.

O filme “Ratatouille” é precisamente uma Fábula, uma alegoria que liga homens e ratos, através da antropomorfização destes. O seu lugar de união, a cozinha, é a nova Arcádia. Mas esta cozinha, é uma construção imagética, fílmica e narrativa. A mensagem “natural” de ligação entre humano e animal, o regresso aos “simples sabores da infância capazes de nos transportar de volta à inocência, mais não são que uma construção cultural. « Arcadia was recognisably a literary construct – nature as culture. So the fourth quality of post-pastoral literature is to convey an awareness of both nature as culture and of culture as nature.» (GIFFORD, 1999: 162).

Mais, o bucolismo sempre se caracterizou por ser um “género misto” (neste caso assumindo a Fábula como forma narrativa), humilde (que “fala” de aspectos da quotidianidade, como a alimentação, embora a humildade não seja sinónimo de simplicidade, já que as convenções, as regras, estão presentes e são marcadamente sócio-culturais, promovendo, aliás, um ponto de vista de intervenção política face à realidade – a alteração dos hábitos alimentares que o filme promove é uma proposta de alteração a um modo de vida assente na pólis) e ideal (a alimentação de qualidade respeitando o meio ambiente e o bem estar físico são a meta, o caminho para a “salvação”, através de um intrínseco respeito pela natureza e todos os seres do planeta).

6 A Felicidade é alcançada através de “pequenas coisas” – a importância das sensações e dos seus prazeres.

Na Bucólica, os sentidos ganham uma importância que outras manifestações humanas parecem esquecer. Desde os autores clássicos que o papel do corpo como receptor dos prazeres é sublinhado: os cheiros, os sabores e as cores invadem-nos; a frescura da água, o seu som a correr no leito dos rios, o cheiro das plantas, a sombra das árvores que protege a nossa pele dos raios escaldantes do Sol, o som das flautas, tudo é descrito de modo particularmente vívido.



O filme “Ratatuile” é um contínuo fluir de sensações que dominam os espectadores e criam sentimentos de comoção (basta lembrar o choque de Anton Ego, aquando da “primeira dentada” no ratatuille preparado por Rémy. Quem não recorda com emoção um prato cozinhado pela mãe ou pela avó que o transporte para um lugar onde as lágrimas são a expressão dessa felicidade reencontrada num sabor no limite do esquecimento?!

A constatação de que a Felicidade está na nossa memória de “um tempo perdido” que se pode recuperar através de pequenas coisas que são únicas, porque pertencem ao domínio íntimo, é a mensagem de esperança que o filme persegue. A Felicidade é uma utopia que aqui se realiza através do “paladar saboroso” de uma comida de excepção. A Arcádia é vivida nos prazeres “simples” que a nossa finitude constitutiva nos proporciona, e que são mediados pelas sensações.

7 Conclusão:

A Felicidade alcança-se pela humildade - a consciência da morte e da renovação

A maior “lição” deste filme é precisamente a constatação de que tudo se renova incessantemente. Tal como a natureza e o ciclo das estações, homens e ratos, pais e filhos, estão submetidos a esta lei inexorável que é a própria vida e morte.

O paradigma desta dialéctica constitutiva é Ego, o “crítico dos críticos”, que arriscou a sua credibilidade, o seu nome, a sua vida contando a verdade e perseguindo o seu projecto de vida: a sua felicidade reencontrada através da culinária de Rémy.

Como escreve Anton: “In many ways, the work of a critic is easy. We risk very little yet enjoy a position over those who offer up their work and their selves to our judgment. We thrive on negative criticism, which is fun to write and to read. But the bitter truth we critics must face is that, in the grand scheme of things, the average piece of junk is more meaningful than our criticism designating it so. But there are times when a critic truly risks something, and that is in the discovery and defense of the new.”

A humildade expressa-se no reconhecimento da grandeza de Rémy como o melhor Chef da cidade de Paris! Esse reconhecimento, e parte desta dialéctica natural que liga o negativo ao positivo, o dia à noite, o começo ao fim, mais não é que a consciência da finitude e da participação constitutiva em nós de toda a natureza. O fim de Anton Ego como crítico, permitiu o aparecimento de Anton Ego como um homem, cuja felicidade está na visão desta fragilidade inerente à humanidade e que, por isso, compreende que a Arcádia é um momento fugaz, despertado pelas sensações que nos tornam parte da Natureza, nos transformam em Natureza. A comida, a boa comida, elevam-nos acima do quotidiano, apesar de pertencer ao próprio quotidiano.

Esta dialéctica é também característica essencial, não só da vida, como de toda a experiência estética. É este movimento dialéctico que permite compreender a bucólica actual como uma passagem da utopia à heterotopia no sentido em que, a felicidade, a Arcádia, pode ser encontrada de múltiplas formas. A experiência do belo está presente nas construções bucólicas da modernidade. Mas, na modernidade, esta experiência encontra-se ligada à vida concreta do quotidiano, repleto de contradições. A Arte exprime-se pois dos modos mais diversos, buscando o estabelecimento de equilíbrios entre o homem e o ambiente. Um dos modos possíveis é o presente no filme através da inspiração e técnica de Rémy (artista) e o reconhecimento de Anton Ego (espectador, fruidor) para quem afinal, se mostra que, parafraseando Heidegger, “o Belo não é, mas acontece”!

Referências bibliográficas:

- Alpers, P. (1996). What is Pastoral. Chicago: Chicago University Press.
- Gifford, T. (1999). Pastoral. London & New York: Routledge.
- Teócrito, et all (2011). Idlílios de Teócrito, Bion y Mosco...Charleston: Nabu Press.
- Mendes, J. (2003). Construção e arte das bucólicas de Virgílio. Coimbra: Edições Almedina.
- Bird, Brad. (2011). Ratatui. (Blu-Ray). Distribuido em Portugal por Lusomundo. Disney.



Identity by the object: an educational project using portrait and self-portrait to build identities

Alice Bajardi alicebajardi@gmail.com

Dpt. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Granada, España

Abstract

The main topic of this work is the individual identity and its relationships with the society achieved by the self-portrait and the portrait. We proposed the educational project “Identity by the object” to students of a public primary and secondary school using the portrait and the self-portrait to promote reflection on identity and to relate it to the vision of others.

The methodology used for this educational proposal is formed by: a theoretical introduction to portrait and self-portrait and the use of metaphor, the experience of the self-portrait and the portrait using objects, the pose in front of the photographic medium with these objects, the print of these photos on t-shirts and, finally, a public exposition to promote dialogue and the confront with the visitors representing society.

This project developed the student's abilities to understand the artistic language, especially contemporary and contributed to overcome stereotypes of representation, and enabled to students to develop their identities.

Keywords

art education, identity, portrait, self portrait, metaphor

Introduction

This paper deals with the individual identity and its relations with society through the educational use of self-portraits and portraits. The representation of yourself and others is often used in education through various media (e.g. painting, photography, writing) and in different educational contexts (e.g. schools, education departments in museums, private courses). In fact, self-portraits and portraits validity is known because it allows to stimulate reflection on yourself and others, identifying yourself and others both physically and psychologically (Francucci and Vassalli, 2005; Bertolini, 2009). It 's important to work not only with self-portrait but also with the portrait because the “individual self” is defined both in relation to ourselves and to another, because man and woman are not only “ individual beings “ but also “collective beings” (Cionchin, 2009). The portrait and the self-portrait are often used with children because they are building its identity and affirming their “self” in society. To receive a portrait enriched the identity of the receiver because, thanks to external points of view, it provides new subjective interpretations and the possibility to reprocess them (Dallari and Francucci, 1998).

We propose the portraits and self-portraits using the object as a metaphor, as is done in poetry but applied to the visual language. Dallari and Francucci (1998) speak in a psycho-pedagogical way of the “own” or “mine”, not only in the material sense but in the sense of affection, ties, habits, that are very important for the development and consolidation of personal identity.



For these reasons we proposed to pupils of an Italian primary and secondary school an educational path called “The identity by the object” using objects as metaphor to promote reflection on their identity in relation to themselves and to others.

The specific objectives of the educational activity “The identity by the object” are:

- To provide the basis for reading images and works of art, developing the capacity of reasoning, observation and comparison;
- To develop the skills of observation and interaction with reality as an artistic process;
- To encourage reflection on own identity in relation with others through the use of metaphor and photography;
- To develop the capacity of interaction and collaboration in the team work and encourage the socialization also outside the classroom;
- To overcoming stereotypes of representation and self-representation through the use of unconventional tools and methodologies.

The project included a brief theoretical introduction on the use of the portrait and of the self-portrait given by projection of images and a brainstorming session with the aim to develop the student’s ability to understand the language of modern and contemporary art. The activity continued with the choice of objects useful as a metaphor for the self-portrait and portrait by each pupil and his classmate, respectively. Then, each pupil posed with his objects in front of the photographic medium, and finally an exhibition open to the public of the images printed on shirts was mounted.

1 The didactic experience “The identity by the object”

“The identity through the object” is an educational proposal that was developed in an Italian primary and secondary school. The activity consists of four phases: a brief theoretical introduction conducted at school, the research of objects achieved by pupils at home, the photos with these objects and finally the exhibition of the works carried out, both happened at school.

The theoretical introduction consisted in a presentation of portraits and self portraits from the end of 1400 to the present, which was achieved by a projection of images selected and organized into categories of meaning, such as the likelihood, the social-status, the double (mirror and shadow), the fingerprint, the metaphor, the memory and the “mine” through personal effects (Spadoni, 2003; Bertolini, 2009). We shown self-portraits and portraits made by artists who used painting, photography, and installation, such as Piero della Francesca, Tiziano, Parmigianino, Ugo Mulas, Penone, Magritte, Arman and Tony Cragg. The information about the works of art did not come unilaterally from the teacher but were provided by the pupils that, arranged in a semicircle, described and interpreted the images guided by the teacher. In this phase it was also explained the meaning and use of metaphor, mainly through the images but also with examples of poetry.

Figures 1. T-shirts with portraits and self-portraits of students hanging on two threads for the final exhibition of the works. (May, 2009). Bologna, Italy. Source: personal.





During the second phase we proposed to work in pairs to experience the self-portrait and the portrait by an object. The research of the object happened at home and not in the classroom to avoid it the classmate influence on pupil and to have a wide choice of objects connected to student's living. The students searched for objects that were representative for self-portraits and portraits in their homes and in the houses of their classmates, respectively. Furthermore, written motivations for the choice were requested to students.

The third phase took place in the classroom where each student poses in front of the photographic medium firstly with the object chosen by himself as self-portrait and then with that one chosen by a classmate as portrait. Finally, the students set up an open exhibition of their self-portraits and portraits printed on t-shirts front and back, respectively (figure 1).

2 Results

The first phase of "The identity by the object" was characterized by a non-standard art history lesson. In fact, the teacher did not explained to students an artistic movement showing a few images in the textbook. In a multimedia classroom the students, arranged in a semicircle, interpreted projected portraits and self-important relevant for our educational path without the use of text. Students participated asking or commenting with enthusiasm, curiosity and humor, while the teacher guided the flow of ideas coming out from the students.

Figures 2.. On the left the self-portraits and on the right the portraits of the students (May, 2009). Bologna, Italy. Source: personal.



During the second phase of the educational path most of the students did original choices. Some of the students who did less original choices were absent during the theoretical introduction to the subject. Each student gave written reasons for his choices, sometimes identifying the positive and negative characteristics of himself and his classmate. The objects for self-portrait were chosen mostly on the base of students' passions and memories related to these objects. While the choice of objects to create classmate portraits was mostly metaphorical. Often, some strong contradiction occurred between self-portrait and portrait of a student. This is the case of a pupil self-represented with a teddy bear and portrayed as a heavy-chain-necklace (figures 2). Only in two cases a student was represented in a portrait with similar objects and motivations chosen by yourself for the self-portrait. This is the case of portraits and self-portraits realized by a pencil and dancing shoes. (figures 2).



During the third phase of the project the students, some timidly, others with more security, have posed in the classroom with their objects to take picture. Most of the students were surprised to discover the objects which their classmate chosen for the portrait.

Finally, the photos were printed on T-shirts by placing the self-portraits and portraits, respectively, on the front and on the back of the shirts and some students wore them. The final phase consisted in an exhibition with all shirts hanging with clothespins in two wires, as clothes to dry (figure 1). The exhibition was organized in the school and open to the public promoting curiosity and interest in teachers and students of other classes. This allowed the communication and exchange of ideas and experience between teachers and students and among students.

3 Discussions and conclusions

The didactic activity “The identity by the object” was greeted by pupils from the outset in a enthusiastic way. The theoretical part of the introduction that could result complex for students because it contained many images and concepts was experienced by the students pleasantly and with participation and humor. Probably, this occurred because the students appreciated that we went to an appropriate classroom to projecting big images and we didn't use the textbook. But above all because was not the teacher to speak unilaterally to the silent/sleeping class, but student had to interpret the images and to provide information aided by the teacher. Furthermore, students were warned, with practical examples, that the introduction would have been essential to the realization of the practical activities of the educational path. This theoretical introduction is important not only to provide to students the skills necessary to read images and works of art and to improve knowledge of the artistic heritage, but also to develop practical activity in a creative and conscious way avoiding representative stereotypes (Bajardi and Álvarez Rodríguez, 2012a, 2012b).

Students, choosing objects representative of themselves and of their classmate, implemented a selection based on formal and aesthetic elements, memories, feelings and direct or indirect experiences. This gave to the students the possibility to develop their skills of observation and analysis of reality as in the artistic investigation. Furthermore, this analysis and self-analysis was useful to develop the identity of the student who reflected on himself and on the others, through fun activities, and expanded his point of view thanks to the contribution of classmates and to the moment of the collective exchange. The choice of the pupil was analyzed, confirmed and emphasized by himself during the ensemble of phases, the given motivations, the pose, the wearing and the public exhibition.

The final exhibition generated surprise and enthusiasm both among the students who participated in activities and the schoolmates from other classes. Also teachers, included the school director, shown curiosity and were pleased about techniques and contents of this educational path. The phase of the final exhibition of an art-educational path in general is an integrant and important moment because it usually generates amazement (the “aesthetic amazement”, Dallari, 1998) not only in the visitors but also in the participants that experienced the workshop. Finally, the exhibition facilitates further reflections on their work, the self-analysis and the exchange and communication with others.

This educational path contributed, through the use of non-traditional tools and methodologies in schools, to overcome stereotypes of self-representation and representation, and enabled to students to learn more about themselves and their classmates going beyond the surface. Thus, it is important to continue to investigate and experiment in this sense in art education to establish effective guidelines. It would also be interesting and useful to extend this type of investigation in art education to teacher training.

References

- Bajardi, A. and Álvarez Rodríguez, D. (2012a). Art education to develop creativity and critical skills in digital society: integrating the tradition in an e-learning environment, Communications of the International Conference The Future of Education Conference Proceedings 2012, Milan: Simonelli Editor (2012),



- Il International Conference The Future of education, Florence (2012) Available in: http://www.pixel-online.net/edu_future2012/common/download/Paper_pdf/709-AE23-FP-Bajardi-FOE2012.pdf
- Bajardi, A. and Álvarez Rodríguez, D. (2012b), La performance como experiencia educativa en la Enseñanza Secundaria: un medio para fomentar la motivación y la creatividad, Communications of the International Conference Arte, Educación y cultura: Aportaciones desde la periferia, Jaén: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía (2012), IV International Conference of Visual and Artistic Education, Jaén (2012) Available in: http://www.educacionartistica.es/aportaciones/1_comunicaciones/intervencion_reconstruccion/190_bajardi_alvarez_performance-secundaria.pdf
- Cionchin, A. C. (2009). Interrogazioni sull'identità di "Qualcun altro". in *Philologica Jassyensia*, n. 2/2009, pp. 99-109 [Consulted in May 2012]. Available in: http://philologica-jassyensia.ro/upload/V_2_Cionchin.pdf
- Dallari, M. and Francucci, C. (1998). *L'esperienza Pedagogica dell'Arte*, Florence, La Nuova Italia.
- Francucci, C. and Vassalli, P. (2005). *Educare all'Arte*, Milan, Mondadori Electa
- Bertolini, I., (2009). Il ritratto attraverso l'"altro specchio": la fotografia, in Francucci, C. and Vassalli, P. (2009). *Educare all'Arte: Immagini, Esperienze, Percorsi*, Milan, Mondadori Electa
- Spadoni, S.: *Tratti e Ritratti*. [on line] June 2003[Consulted in May 2012]. Available in: http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=23&ved=oCFoQFjACOBQ&url=http%3A%2F%2Fwww.didart.net%2Fgetfile.php%3F%3Dtrattieritratti.pdf&ei=oXG_T67iDZC1hAebz4CZCg&usg=AFQjCNFZOy-iubhdyrwlplDLd1uyqbuUISQ&sig2=o7FEfMxZeM3tZrIHFWrXsQ



The development of artistic creativity in youth in the context of family-related conditions

Marek Swieca dramars@o2.pl

Agnieszka Szewczyk

Jan Kochanowski University, Kielce, Poland

Abstract

Biographical studies make it possible to learn about the memories and experiences connected with the first attempts of artistic creativity of the respondents. They are analyzed in the context of artists functioning within a given family. The data have been gathered by means of psychological tests. During the analysis of the findings the following variables of family life were carefully examined: emotional bonds among the family members, adaptability of the family system, effectiveness of communication within a family, as well as the educational attitudes of parents seen from the perspective of artists. Learning about the parents' attitude from children's perspective allows one to discover what those children really focus on and how they assess and experience the educational attempts undertaken by their parents. The intensity of the above mentioned factors influencing students in art education programs who are studying fine arts in Kielce has been analyzed.

Keywords

artists' biographies, artistic creativity, family-related conditions of creativity

Introduction

Artistic creativity is a process of changing, processing and creating visual forms (both on surface and in space) and assigning new ideological (mental) attributes to these unfamiliar and original visual forms that are expressed by means of nonmaterial values (ideological, aesthetic) and which are relative material values (Popek, 2010:11).

The initiation and making of these type of changes by an individual in his surroundings always occurs in a specified social context. In search of conditions for creative activity one must then concentrate not only on subject-related factors but also on elements which surpass the individual himself, as the source of factors that influence one's creative effectiveness may be a peer group, family, school, work or – on the widest scale – culture and society (Karwowski, 2009:57). Assuming egalitarian understanding of creativity as a psychological human feature, despite the fact that it may occur on a different level for each individual (Necka, 2003:19), one might suppose that “an individual may use the rightful ability of all people to be creatively active only to the extent to which freedom of social functioning is allowed by others.” (Mendecka, 2008:140). Of all the diverse forms of social environment, the family should receive most attention as it is the first and at the same time the most important environment which has the longest lasting influence on an individual and which either fosters or hampers the development of aptitudes. In an analysis of the family environment as a set of outside factors that influence the artistic activity of an individual, a systematic conception of creativity was considered (see Csikszentmihalyi, Koziellecki, S. Popek, Simonton, Sternberg and Lubart). These factors facilitate the understanding of creativity as a result of functioning of an individual (with specified mental and physical predispositions) in a specific environment and culture (Popek, 2001:155).



Early experiences in the home play a significant role in shaping the personality of future artists. A family environment provides an individual with initial patterns of activity and models of operation as well as presents cultural norms and system of values. The family equips an individual for functioning in repeated contexts of development (Mendecka, 2003:118). Research findings on family experiences of developing creativity of children as presented in subject literature pertain mainly to parental attitudes of parents who shape and establish a specific way of interacting with a child, at the same time exerting influence on shaping his personality. It proves, for example, that parental attitudes of positive nature (accepting the child, being familiar with his needs and interests, wise love without overprotection, reasonable freedom and respect) which are free from autocratism and excessive demands have a particularly stimulating effect on the child (Pufal-Stuzik, 2005:272). Baldwin, Kalthorn and Breese noted significant statistical differences in intellectual development of children depending on the types of attitudes of their parents as children of parents who display a democratic type of behavior exhibit a high degree of originality, planning, persistence, curiosity and fantasy (Ziemska, 2009:36).

It is not easy to determine the real family conditions of creativity and the research results available in the subject literature are ambiguous. In psychology this relates to family socialization of talented individuals and there are two contradictory types of family atmosphere that can determine creative development. On the one hand, there is the atmosphere of acceptance and support for all the efforts made to develop one's talents. On the other hand, there is the negative atmosphere (emotional coldness, distance, hostility, lack of love) (Pufal-Struzik, 2006:79-80). The willingness to forget difficult experiences may produce a great interest in a certain field of art ("escape into creativity") (Necka, 2004:146).

By atmosphere that is conducive to creativity one understands the features of an environment which may be either a stimulus or an inhibitor of creative activity. As M. Karwowski rightly indicates (2009:58), "these attributes are not always an objective characteristic of every place. Quite often they are connected with a subjective evaluation of one's origins of creativity which is conducted by an individual." An analysis of subjective assessment of family functioning by creative individuals becomes particularly important in a situation of contemplating family conditions of creativity since it is what the individual perceives and experiences that seems to have a stronger influence on his activity than an objective description of a real family life. Considering the impact of the variables of family life for developing artistic creativity of an individual, it seems justifiable to assume a system concept of the family. One of the characteristic features of the system is that the elements that make up the whole must interact with each other. Likewise, in every family there are specific patterns of mutual interactions, which when repeated become well-established and determine the behavior of its members (Drozdowicz, 1997).

Based on the literature review presented above the authors formulated the question concerning the attributes of the family environment as perceived by youth with artistic talent.

The method

The research study was conducted in a group of 26 art students (art education in fine art) aged 19-23. In the group there are 17 females (65%) and 9 males (35%). The development of creative abilities characteristic for this age group occurs in the period of an adult's art (the so called phase of intellectual realism). The artworks at this stage are an artistic expression of the artist's individualism (Popek, 1998:108).

The presented research study aimed to discover the factors that influence the creativity of individuals engaged in creative activity. The art education students meet this requirement since while pursuing the degree in fine art they are required to make artwork using their personal and individual ideas (Mendecka, 2003:121). The aim of the research was therefore to discover the selected areas of functioning of family life as perceived by youth with artistic talent.

The authors decided to combine the qualitative method (biographical research) and quantitative method (a diagnostic questionnaire) in line with the suggestion to combine the qualitative and quantitative approaches in social research as two independent and compatible research endeavors (see triangulation; Drozka, 2010:134). The qualitative scope of the research was achieved through a biographical interview, which as an introspective method allowing for



reconstruction of the course of personal development of the respondents from childhood to maturing in the profession of an artist. Quantitative data was obtained via psychological tests. The following research tools were used: "Scales of family assessment" (Polish adaptation of FACES IV – Flexibility and Cohesion Evaluation Scale by David H. Olson) as presented by Andrzej Margasinski. The questionnaire consists of 62 statements, which make eight different scales. They may be used to draw conclusions regarding, for example, the cohesion of the family system, its adaptability and communication among the family members as perceived by the respondents. Their task was to assess the truthfulness of the given statements contained in the questionnaire on a five-degree scale (from "I totally disagree" to "I totally agree") (Margasinski 2009); "The scale of parental attitudes" (version M and version O) as created by M. Plopy (version for youth). The scale consists of 75 statements, which all together make 5 attitude scales: Scale I: The attitude of acceptance – rejection, Scale II: the overly demanding attitude, Scale III: The attitude of autonomy, Scale IV, attitude of inconsistency and Scale V: attitude of overprotection. Each of the respondents described the attitude of the mother and father separately based on the assessment of relevance of the set of statements according to the following categories: "true" (5 points), "mostly true" (4 points), "difficult to say" (3 points), "mostly false" (2 points) and "false" (1 point). (Plopa, 2007).

An analysis of the artists' biographies

Based on the information gathered from the biographical interview we were able to define the characteristics of the course of life of the respondents. The interview included topics such as the importance of family upbringing for development of the respondents. Family upbringing proved to be a crucial factor in student development. Most respondents perceive it as important or very important for their development. Based on the biographical data we also learned the opinions of the authors regarding key individuals in their life. The most valuable sources of support (acceptance, arousing interest, providing a diversity of influences and stimuli in the surrounding, and offering advice in crisis situations) for the respondents proved to be relationships with family members (parents, siblings, aunts, uncles or grandmothers). Occasionally the respondents also mentioned individuals from outside their family circles and daily interactions, namely teachers, peers and friends.

The next topic included in the biographies of the respondents pertained to motives that are conducive to engaging in creative activity. It proved that the creativity of artists is primarily determined and propelled by self-contained rewards such as satisfaction, the joy of creating, the curiosity of seeing the final effect, the willingness to create and to change life, and pursuit of self-development. Some respondents also revealed the need to be socially recognized and to receive feedback from their surrounding concerning the value of their works, which may be a form of affirmation of the life path chosen by them.

As for the goals to be achieved in the future, the respondents most often mention raising their qualifications and gaining education. Moreover, the pursuits of the artists also include travel plans and the desire to explore the world in order to find inspiration for further art or find a satisfying and well-paid job.

The obstacles which they may encounter on their way to achieving these goals mainly include a lack of finances as well as laziness and poor self-discipline. Some respondents also face other difficulties such as family conditions, for example, a lack of family support or a parent's illness. There are certain contradictions in the respondents' opinions which pertain to their situations concerning their creativity. On the one hand, they highly value self-development and yielding to the passion to create. On the other hand, they are hindered by the lack of self-discipline. Likewise, the willingness to pursue one's passion may conflict with the need to finance this endeavor.

The results and analysis of the quantitative research studies

The intensification of specific parental attitudes in parental behavior as perceived by creative youth is illustrated in Table 1. It proved that a vast majority of the respondents with artistic talent observe parental attitudes in their parents, which are characterized by emotional closeness



with their children, flexible behavior which is adapted to fit the developmental needs of their child, respect for the child's beliefs and "privacy" without overprotection or having overly high expectations from the child. Fathers more frequently than mothers were characterized by the respondents as changeable, inconsistent in their behavior in relating to their children.

Table 1. Parental attitudes of mothers and fathers as perceived by the respondents

The degree of intensity of the parental attitudes:		of mothers		of fathers	
		N	%*	N	%
Acceptance-rejection	Close emotional contact with a child	10	38.5	11	42
	Average intensity of acceptance	10	38.5	10	38.5
	Lack of acceptance	6	23	5	19.5
Autonomy	Highly desirable treatment of a child's independence	12	46	9	34.5
	Average intensity of autonomy	8	31	14	54
	Lack of autonomy	6	23	3	11.5
Protection	overprotection	5	19.5	3	11.5
	Moderate protection	9	34.5	7	27
	Balanced attitude	12	46	16	61.5
Being demanding	Overly demanding attitude	6	23	5	19.5
	Moderate attitude	6	23	10	38.5
	Balanced attitude	14	54	11	42
Inconsistency	Inconsistent attitude	4	15	9	34.5
	Moderate attitude	7	27	11	42.5
	Balanced attitude	15	58	6	23

*Note that the percentage was calculated based on N=26 respondents.

The analysis of the empirical material has facilitated defining the level of cohesion and flexibility of the family system as experienced by the respondents (the ability to change its leadership, roles and the principles of mutual relationships), and assessing the communication skills used by a given family system. The obtained results are presented in Table 2.

Table 2. Characteristics of the family system as perceived by the respondents

Characteristics of a family system		N	%*
Levels of balanced cohesion	Strong bonds	12	46
	Medium bonds	8	31
	Weak bonds	6	23
Levels of balanced flexibility	High flexibility	6	23
	Average flexibility	11	42.5
	Low flexibility	9	34.5
Family communication	Very good communication	10	40
	Average communication	4	16
	Poor communication	11	44

*Note that on the "family communication" scale, the percentage was calculated based on N=25 respondents due to the lack of data from one individual.

The presented data indicate emotional closeness between the individual members of the family systems of the respondents. Moreover, according to the respondents, these families tend to have an average level of flexibility in adapting to changes and a diverse level of effectiveness of communication between family members (the results concerning good communication and poor communication between the family members are similar).

A discussion of the results and conclusion

According to the research findings the relationships with family members are an important area of interaction of artists with individuals who are key in the development of their artistic creativity. This is proven by the observations of the respondents revealed in the biographical interview as well as the quantitative analysis of the collected empirical data. K. Lasocinska



(2009:132) drew a similar conclusion with regard to the important and supportive role of the family for development of creativity of an individual based on the analyzed biographies of the graduates from Akademia Sztuk Pięknych in Lodz.

Moreover, the perceptions of youth with artistic talent indicate that parental attitudes were conducive to developing talents of the respondents. There was an atmosphere of family approval determined by the desirable influences as seen from the perspective of proper upbringing. The respondents in G. Mendecka's study (2003:163) were also raised in favorable family environment, in which love dominated over rejection and liberalism over demands.

Summary

The article describes the characteristics of selected variables of the family environment in which artists are raised. The goal of the study thus has been achieved. The presented research results confirm the thesis that young artists value approval of their works and actions by their family, peers and educators. The respondents are able to plan their goals based on the possessed special and artistic aptitudes. They begin to perceive aesthetic values in the recognized works of art and desire to create works which are valuable. They are willing to choose the difficult path of self-realization. The foundation for these choices was laid for them by their family.

Bibliography

- Drożdżowicz, L. (1997), Ogólna teoria systemów [in:] B. Barbaro (ed.), Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny (pp. 9-17), Kraków: Collegium Medium UJ.
- Dróżka, W. (2010), Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo – jakościowe [in:] S. Palka (ed.), Podstawy metodologii badań w pedagogice (pp. 124-135), Gdańsk: GWP.
- Karwowski, M. (2009), Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania, Warszawa: Difin.
- Lasocińska, K. (2009), Badania biograficzne twórców. Rola twórczości w kształtowaniu życia [in:] K. Szmidt (ed.), Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria (pp. 105-146), Łódź: Wydawnictwo AHE.
- Margasiński, A. (2009), Skale oceny Rodziny, Warszawa: PTP.
- Mendecka, G. (2003), Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo, Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Mendecka, G. (2008), Rodzina jako środowisko stymulujące twórczą aktywność jednostki [in:] I. Pufal – Struzik, T. Giza, (ed.), Dyspozycje twórcze i zdolności: wybrane zagadnienia pedagogiczne i psychologiczne. Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno – Przyrodniczego (Tom 17, pp. 139-144), Kielce: Wydawnictwo UHP Jana Kochanowskiego.
- Nęcka, E. (2003), Psychologia twórczości, Gdańsk: GWP.
- Plopa, M. (2007), Psychologia rodziny: teoria i badania, Kraków: OW „Impuls”.
- Popek, R. (1998), Z badań nad uzdolnieniami plastycznymi młodzieży. Analiza psychologiczna, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popek, S. (2001), Człowiek jako jednostka twórcza, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popek, S. (2010), Psychologia twórczości plastycznej, Kraków: OW „Impuls”.
- Pufal–Struzik, I. (2005), Wzmacnianie twórczego rozwoju dziecka w rodzinie [in:] K. Gąsior, T. Sakowicz (ed.), Pedagogika społeczna w służbie rodzinie: (aspekt marginalizacyjny, resocjalizacyjny i psychologiczny) (pp. 267-274), Kielce: ŚCPIE.
- Pufal–Struzik, I. (2006), Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów, Kielce: Wydawnictwo WŚ.
- Ziemska, M. (1973, 2009), Postawy rodzicielskie, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.



Aprendizaje de expresión plástica y cultura visual en los nuevos grados universitarios de maestro en educación infantil y educación primaria

Rafael Sumozas rafael.sumozas@uclm.es
Universidad de Castilla-La Mancha, España

Resumen

El objetivo de esta comunicación es evaluar la situación de las enseñanzas del área de expresión plástica en los nuevos grados universitarios de maestro en educación infantil y primaria. El origen de la disciplina expresión plástica y visual se encuentra en los primeros niveles educativos, infantil y primaria, por lo que los estudiantes de magisterio tienen que aprender cómo hay que enseñar educación artística en la escuela y el docente de los nuevos grados, desarrollar una formación adecuada en el futuro maestro de plástica. Para ello, primeramente se analiza el contexto de la enseñanza de la expresión plástica en la universidad, en un segundo lugar se evalúa la enseñanza de la educación artística en el área didáctica de la expresión plástica, para finalmente poder evaluar la metodología y los recursos utilizados en el área.

Palabras clave

Aprendizaje, Educación Artística, Nuevos Grados Universitarios, Infantil, Primaria

Abstract

The aim of this paper is evaluate the status of teaching in the area of artistic expression in the new college degrees in early childhood education teacher and elementary school. The origin of the discipline and visual artistic expression is in the early levels of education, kindergarten and primary, so that student teachers have to learn how to teach art education in school and the teacher of the new degrees, develop a appropriate training future teachers in arts education. For this, first we analyze the context of teaching art education in college. Secondly we evaluate of the teaching of arts education in the educational area of artistic expression, to finally evaluate the methodology and resources used in the area.

Keywords

Learning, Art Education, New University Degrees, Childhood Education, Primary Education

Introducción

El aprendizaje de expresión plástica y cultura visual, se inserta oficialmente en España en el Área de conocimientos se denominada Didáctica de la Expresión Plástica y su origen como disciplina se encuentra en educación infantil y primaria, pues los docentes que deben impartir educación plástica deben formarse previamente en artes visuales, "las niñas y los niños tienen que cursar en la escuela la asignatura dibujo, sus profesoras y profesores tienen que aprender cómo hay que enseñar a dibujar en la escuela", esta afirmación junto a esta otra: "si no existiera en la escuela primaria... la asignatura de plástica no existiría en la Universidad el área de Didáctica de la Expresión Plástica", es fundamental para determinar el aprendizaje de expresión plástica y cultura visual. Marín, R. (2008:236). El objetivo básico del área de Didáctica de la Expresión Plástica en los grados de maestro en educación Infantil y primaria es desarrollar una formación adecuada del futuro maestro en educación artística.

Afortunadamente la producción científica sobre Educación Artística ha sido muy fructífera desde la década de los noventa en España, cuando que se incorporaron las nuevas tecnologías



a la educación, como la fotografía, los medios informáticos y el espacio virtual con internet, sobre este tema, la tesis doctoral de María Acaso (1998a): *Nuevas tecnologías en la didáctica de la expresión plástica: el CD-ROM como alternativa multimedia a los métodos tradicionales de educación artística*, constató la importancia de la incorporación de las nuevas tecnologías a la educación artística, como han hecho otros países de nuestro entorno, además, en la actualidad, el docente del área de educación artística cuenta para el desarrollo de la enseñanza, con tendencias pedagógicas y herramientas organizativas, como la Teoría de la Elaboración de Reigeluth, desarrollada por Acaso (1998b) en: "La teoría de la elaboración como estrategia organizativa dentro del marco de la educación artística como disciplina" la cual considera como la más adecuada para la educación artística como disciplina. En la misma línea Carlos Escaño (2010), constata la evolución de Internet y su repercusión en el contexto de la enseñanza artística por la estrecha relación entre Educación, Arte e Internet. Por otra parte, en relación a la necesidad de desarrollar la expresión plástica, Acaso (2000), en su estudio: "Simbolización, expresión y creatividad" analizó los principales autores en estas líneas de investigación: Piaget, Read y Lowenfeld y propuso tres tipos de procesos que justifican la necesidad de desarrollar la expresión plástica en el niño: un proceso de simbolización, un proceso de desarrollo expresivo y un proceso de desarrollo creativo, este proceso de transmisión del conocimiento, según Acaso (2005a): se realiza con "El currículum oculto visual", mediante el cual el niño "aprende a obedecer a través de la imagen". En los últimos tiempos está proliferando la presencia de las artes en la escuela, como constata Imanol Aguirre (2009): "Sobre los usos del arte" y su utilización en la educación contemporánea y especialmente en esta etapa de la educación infantil, sobre el tema Juan Carlos Arañó en su artículo "Arte, educación y creatividad" (1994), plantea el concepto de creatividad en las artes visuales, e intenta dar una valoración objetiva de la creatividad en las artes plásticas teniendo como referencia previa, considerar los conceptos de realidad, belleza, naturaleza, conocimiento, producción, novedad, libertad y futuro entre otros y la relación de estos conceptos con el de creatividad. Según Carlos Escaño (1999), en la era postmoderna se ofrecen con la televisión, el cine y la informática, creaciones audiovisuales sugestivas que constituyen una nueva realidad que se convierte en replicante, establecido una fuerte competencia con el cosmos humano, que se relaciona de forma directa con la educación, en emociones y en sentimientos, lo que Escaño llama "una vida paralela que se convierte por un -paradójico- ser humano en todo un modus vivendi". Es evidente que existen lazos de unión entre el arte, la educación y la creatividad, Rosario Gutiérrez (2002) defiende la educación artística como un área en la que la creatividad tiene la posibilidad y la obligación de existir. En este sentido considera que "cuando la educación visual y plástica no se plantea sólo al servicio de otras áreas, sino como medio para lograr los fines propios del arte como materia del currículum escolar, es decir, para promover, parafraseando a Eisner (1995), "el desarrollo de la visión artística", estamos asistiendo también al desarrollo del pensamiento creativo por ser éste parte integrante de la experiencia de producción que se realiza en torno al arte".

En el proceso de aprendizaje de expresión plástica, tiene una vital importancia la obra de Luisa María Martínez, Rosario Gutiérrez y Carlos Escaño (coords.) (2008): *Nuevas propuestas de acción en educación educativa*, donde realizan un análisis de la intervención educativa que se desarrolla en torno a la Educación Artística en los distintos conceptos de la enseñanza formal y no formal, y ponen de manifiesto que este campo de conocimiento no se sustenta ni puede construirse sobre intuiciones, sino que requiere de la indagación crítica propia de cualquier disciplina. De igual modo, es importante la obra de Ricardo Marín (coord.) (2003): *Didáctica de la educación artística para primaria*, en la que profesionales sobre la educación artística abordan los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales en los contextos escolares. Esta obra con un enfoque panorámico y plural de las principales ideas, temas e imágenes que pueden contribuir a la mejora de la calidad de las enseñanzas artísticas, el mismo autor, publicó en (2005): *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*, donde se ofrece una perspectiva general sobre la educación artística, así como los fundamentos epistemológicos y debates contemporáneos sobre el área, además, recoge los distintos enfoques metodológicos, estrategias y técnicas de investigación, así como temas emergentes, como las competencias básicas, nuevos medios y contextos educativos.



La Educación Artística en lo nuevos grados universitarios del EEES

Para la adaptación de la antigua Diplomatura en Magisterio al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en los últimos años se ha realizado en España una importante labor de adaptación a los presupuestos de Bolonia. Los estudios realizados por (Maldonado, 2004:67) para la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación en España) sobre la inserción laboral de sus titulados en el *Libro blanco* para el actual *Título de grado en magisterio*, valoraban las competencias comunes a los cuatro perfiles de inserción laboral de los antiguos egresados de las Diplomaturas de Maestro, según este estudio, se debía partir, en primer lugar, del reconocimiento de algunos graduados, que sólo tenían competencias docentes de carácter general en Educación Infantil (Maestros de Educación Infantil, con responsabilidad en todas las áreas del currículo en este nivel) y en Educación Primaria (Maestros de Educación Primaria, en Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio y Educación Plástica). En segundo lugar, se debía reconocer que a los graduados (Educación Musical, Educación Física, Lengua Extranjera) competencias profesionales tanto en las materias que daban nombre a su título, como a las materias en las que no estaban especializados (Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio y Educación Plástica), con lo que vemos que no se formaba específicamente a los estudiantes en Educación Plástica. Por esto, es imprescindible recordar que tanto la LOGSE (1990) (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España) como la LOCE (2002) (Ley Orgánica de Calidad de la Educación de España) establecían que la docencia en Educación Infantil debía ser impartida por profesores con la especialización correspondiente, como sucedía con las áreas de Educación Musical, Educación Física y Lengua Extranjera. También se establecía que los Maestros de Educación Especial y/o Audición y Lenguaje podían acceder a puestos específicos de este ámbito. Además, todos los maestros tenían reconocida, por dichas leyes, la capacidad de docentes en áreas de Educación Primaria: Matemáticas, Lengua, Ciencias- Geografía e Historia y Educación Artística (Plástica), puesto que no existen puestos específicos para la docencia de estas materias. Por esa razón, las autoridades de las distintas Comunidades Autónomas españolas han venido convocando plazas de maestro para el doble desempeño de tareas de especialista y/o de generalista.

Las enseñanzas artísticas que se están llevando a cabo en la formación de las especialidades de maestros, se han visto considerablemente reducidas con las adaptaciones a Grados (EEES), al punto que algunos especialistas sobre la materia consideran que la presencia de la Educación Artística simplemente adorna la formación de las especialidades de Maestros Araño, C. (2008:189), en la universidad española el tipo de enseñanza que se ha llevando a cabo para la Educación Artística ha sido eminentemente práctico, frente la consideración conceptual de disciplinas afines como la Estética o la Historia del Arte, lo que genera formas de intervención educativa diferentes y que proyectos curriculares oficiales no permiten conciliar Martínez, L. M^a; Gutiérrez, R.; Escaño, C. (coords.) (2008:12). La educación artística y su área de enseñanza ha sido fruto de un intenso debate entre los profesionales españoles que la desarrollan y los de otras áreas cercanas como el arte, de las ciencias humanas y sociales, Marín (2000:153), se decanta por la denominación didáctica de la expresión plástica, en la que integra la educación artística y estética, es decir, los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Artes, las Culturas y las Comunicaciones Visuales. Por otra parte, si atendemos a la denominación que hacen del área los principales idiomas de prestigio académico, es Art Education, Education Artistique o Arte-Educação, y aunque no es la única designación en Europa, pues convive con la de Didáctica de la Plástica, Educación Visual, Cultura Visual, etc., si es predominante en el mundo angloamericano, por lo que consideramos que Educación Artística, se ajusta más a la corriente internacional, aunque si atendemos al lenguaje legislativo sobre el nombre de las materias y su enseñanza, la mayoría utiliza la fórmula didáctica de la materia en cuestión, así, didáctica de la expresión plástica, las polémicas sobre la denominación del área, es un síntoma de los cambios y debates que se dan en la disciplina, algunos miembros del área de conocimiento que nos ocupa, no se sienten identificados con el nombre del área, *Didáctica de la Expresión Plástica*, por el hecho, según ellos, de haber quedado obsoleta en su significado o acepción, y por resultar excesivamente estricta en su descripción del ideario y en referencia al corpus en cual hoy en día se han instalado Huerta, R. (2001:12). Más allá de esta discusión inicial sobre la denominación, es importante constatar que tipo de enseñanza se esta llevando a cabo, la



mayoría de los especialistas en el Área de Didáctica de la Expresión Plástica planteaban ante la implantación de los nuevos Grados en Magisterio, la necesidad de promover un itinerario formativo en “Educación Artística y Lenguajes Audiovisuales” dentro del título de Grado, como recoge Gutiérrez, R. (2008:31), y otros profesionales de la Educación Artística que se reunieron con ocasión de las Jornadas sobre Educación Artística en 2005 y que a modo de conclusión se recogieron en el *Informe sobre la situación de la Educación de las Artes Visuales y la Formación Inicial de sus docentes* VV.AA. (2005), en este informe se reivindicaba la implantación de dicho itinerario en artes, las universidades que han llegado a implantar este mención se encuentran ahora en una contradicción, el informe sobre la *situación de la Educación de las Artes Visuales* y el itinerario en “Educación Artística y Lenguajes Audiovisuales”, estaba apoyado por profesionales de la Educación Artística y por la Conferencia de Decanos y Directores de Centros de Magisterio AA.VV. Op. cit. y Maldonado, A. (2002) en Gutiérrez, R. (2008:32).

Tomando como referencia el marco contextual del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en los últimos años se ha hecho en la Universidad española una importante labor de adaptación a los presupuestos de Bolonia y que aún se sigue haciendo, para la completa implantación del nuevo modelo educativo con la implantación de los nuevo Grado de Maestro en Educación Infantil y Grado de Maestro en Educación Primaria. La institución de los nuevos títulos de Grado, supone una reorganización completa del diseño de los estudios. Esto supone que hay que hacer una minuciosa selección y distribución de las competencias, entre generales y específicas de cada carrera, que se van a trabajar y evaluar en cada asignatura, intentando que no se repitan en demasía a lo largo de los cursos. Por tanto, los objetivos o resultados esperados a conseguir en cada asignatura, materia o módulo tiene que estar relacionados directamente con las competencias seleccionadas para cada uno de ellos, teniendo en cuenta que una competencia puede relacionarse con varios resultados de aprendizaje o un resultado de aprendizaje con varias competencias, y que las actividades deben planificarse en función de las competencias y los resultados de aprendizaje, ajustando la carga de trabajo de los alumnos a los porcentajes establecidos en los diferentes módulos, materias y asignaturas. Para conseguir estos presupuestos, se realizan diferentes iniciativas. Por un lado se está haciendo una importante labor de coordinación entre los nuevos grados y las diplomaturas a extinguir. Esto significa que se tiene en cuenta la distribución de competencias y los niveles de adquisición de las mismas a lo largo de las asignaturas, módulos y materias de los que constan los estudios, teniendo especialmente cuidado en los del nuevo grado, los cuales quedan plasmados en los criterios de evaluación y en los diferentes tipos actividades propuestas para la adquisición de las competencias. A su vez, se marca la distribución del tiempo dedicado al trabajo presencial, guiado o autónomo y las formas de evaluar dicho trabajo, que, es una evaluación continua.

Conclusión

La relación entre los resultados de aprendizaje por proyectos con los contenidos y actividades propuestas por el docente, permite evaluar el conocimiento, evaluar la comprensión, mediante recursos y materiales para la educación plástica, evaluar la experimentación con técnicas, procedimientos y recursos y por último, evaluar la adquisición de estrategias y métodos didácticos. El docente de expresión plástica y visual, basa su metodología en problemas a solucionar para que el alumno trabaje el proyecto en un tiempo determinado, en pequeños grupos, lo que fomenta la participación. El método por proyectos enfrenta al alumno a situaciones que lo llevan a resolver problemas, además, en ellos la espontaneidad será un recurso más del área, lo que recalca la importancia de aplicar metodologías activas con el alumno a través de la investigación-descubrimiento, por otra parte, es importante facilitar recursos al alumno para motivarlo y que los reproduzca en su futura docencia, además de fomentar la capacidad del alumno para planificar proyectos más allá del aula y potenciar un cambio en los procesos del aprendizaje significativo. El área de didáctica de la expresión plástica, no ha estado al margen de los cambios educativos en los grados de infantil y primaria, actualmente, la educación artística posee unas características especiales que la diferencian de otras disciplinas, por ello, su desarrollo mediante competencias es un instrumento al servicio del profesorado para la renovación de su práctica, el aprendizaje debe caracterizarse por ser funcional, es decir, que lo aprendido pueda ser utilizado realmente cuando las circunstancias de la vida lo exijan. Perales Molada, R. y Montijano Serrano, B. (2008:79).



Las competencias específicas del docente de plástica, es un pilar importante en la formación del futuro maestro de infantil y primaria, con ellas se busca incentivar la calidad las enseñanzas de educación artística y diseñar un plan de ordenación de la docencia, estrechamente relacionado con la investigación educativa basada en las artes visuales. En una docencia de calidad en artes visuales deben proporcionar al estudiante las herramientas necesarias para insertarse en la sociedad y en la producción de investigación. La docencia en artes visuales abre el campo profesional de los futuros graduados, en la educación formal y en la no formal, como en museos y otras instituciones donde es valorada la acción educativa. Exigencia por parte del profesorado y del estudiante en potenciar el mayor rendimiento académico basado en la educación artística y su implementación en la docencia. Las competencias específicas de plástica son una pieza clave de los nuevos grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria y sobre ella debe pivotar la docencia y la creación de conocimiento que obligatoriamente deberá repercutir en la formación del maestro. Es importante potenciar la investigación en educación artística desde los primeros niveles universitarios, para que constituya una parte más del quehacer habitual del maestro de plástica, para ello es necesario incorporar al alumno a grupos de investigación educativa. El proyecto de investigación en artes visuales como herramienta docente que permita a los alumnos enfrentarse al estudio de diferentes casos y su resolución plástica. Potenciar la presencia de la Educación Artística en trabajos interdisciplinarios de la Facultad de Educación y de otras áreas. La transferencia de conocimientos sobre educación artística es una herramienta fundamental de crecimiento y de desarrollo de la sociedad y debe ser el área de didáctica de la expresión plástica la que genere este conocimiento y lo difunda. Programas de prácticas en museos y otras instituciones que dispongan de un departamento de educación y acción cultural, lo que permite la transferencia de conocimientos, en ambos sentidos desde la educación formal y no formal. Plan de apoyo a la transferencia de resultados de investigación en artes visuales. Apoyo institucional para incrementar, por su importancia, la presencia de la educación artística en los currículos de Maestro en Infantil y Primaria.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2009): La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual, Catarata, Madrid.
- Aguirre Arriaga, I. (2000a): Teorías y prácticas en Educación Artística, Universidad Pública de Navarra, Pamplona.
- Araño Gisbert, J.C. (1994): "Arte, educación y creatividad", en: Pixel-Bit: Revista de medios y educación, Nº 2.
- Arañó, J.C., Mañero, A. (coords.). (2003): Actas del Congreso INARS: la investigación en las artes plásticas y visuales, Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- Barbosa, Ana Mãe (coord.) (2002): Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte, Cortez Editora, São Paulo.
- Escaño, C. (1999): "Arte en la era audiovisual: replicantes, realidades", en: Arte, individuo y sociedad, Nº 11, (61-68).
- Gutiérrez Pérez, R. (2008): "¿Especialistas o generalistas? La formación artística del profesorado de educación infantil y primaria" en: Martínez, L. M^a. (coord.): Nuevas propuestas de acción en educación educativa, Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones, (25-36).
- Ley Orgánica de Educación (2006): Boletín Oficial del Estado, 3 de mayo
- Ley Orgánica de Universidades (2001): Boletín Oficial del Estado, 24 de diciembre
- Maeso, F. y González, M^a.R. (2005): "El valor de la motivación en la educación artística con personas mayores", en: Arte, individuo y sociedad, Nº 17, (43-60).
- Marín, R. (2003) (Coord.): Didáctica de la Educación artística para primaria, Pearson Prentice Hall, Madrid.
- Martínez, L. M^a.; Gutiérrez, R.; Escaño, C. (coords.) (2008): Nuevas propuestas de acción en educación educativa, Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones.



La construcción de la identidad y los procesos de patrimonialización, un nuevo modelo educativo desde el enfoque de la educación patrimonial

Sofia Marin smarincepeda@hotmail.com
Universidad de Valladolid, España

Resumen

En la presente comunicación abordamos los resultados derivados de nuestra investigación dirigida por la Dra. Fontal Merillas desde la Universidad de Valladolid, en el marco del Proyecto de I+D+i Nacional OEPE1¹: Observatorio de Educación Patrimonial en España. Se trata de un estudio en profundidad del estado de la Educación Patrimonial y sus prácticas que constituye el punto de partida de nuestra investigación actual (Tesis Doctoral), donde la educación patrimonial se perfila como el enfoque más apropiado para trabajar en museos de arte contemporáneo. Para ello definimos un nuevo enfoque educativo propio, apoyándonos en los procesos de patrimonialización (Fontal, 2003) singulares y plurales, así como las formas de aprehender el arte contemporáneo como potencial patrimonio, en el complejo proceso de definición de identidades desde la infancia y ampliando su aplicación a todo tipo de destinatarios.

Palabras clave

Educación artística y patrimonial, identidad, museo, diversidad

Abstract

In this communication we present the results of our research, led by Dra. Fontal Merillas from the University of Valladolid, in the framework of the national research project OEPE: Observatory of Heritage education in Spain. It's an in-depth study of the state about practices in heritage education, configured as the starting point of our current research (Doctoral Thesis), where heritage education is emerging as the most proper focus for work in museums of contemporary art with all kinds of groups, through a new education model that relies on singular and social processes of "patrimonialización" (Fontal, 2003) as well as the ways of learning contemporary art as potential heritage, in the complex process of definition of identities with all kinds of collectives.

Keywords

Artistic and heritage education, identity, museum, diversity

1. Introducción

El ser humano hace cultura, humaniza la realidad y la sociedad de la cual todos formamos parte. Todos somos personas con diversidad de capacidades. Esta meta-reflexión acerca de nuestra propia diversidad es una constante en la historia del ser humano y, en consecuencia, en los sistemas educativos, defendiendo que el ejercicio de la educación debe capacitar al individuo para el pleno uso de su libertad y autonomía.

Diversidad, patrimonio cultural, educación y accesibilidad son los cuatro ejes que caracterizan nuestro punto de partida, y a partir de los cuales nos formulamos una serie de preguntas que invitan a la reflexión; ¿Se está cumpliendo la igualdad en el acceso a nuestro patrimonio?

1 Ref. EDU2009/09679



¿Se llevan a la práctica los planteamientos educativos que se basan en la normalización, la no segregación, la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa?, ¿Se están cumpliendo los criterios de accesibilidad universal y diseño para todos en el ámbito educativo referido al patrimonio?

No se trata tanto de dar respuesta a estas preguntas, sino de utilizarlas como guía para orientar nuestra filosofía patrimonial y nuestro trabajo de investigación.

2. Identidad-es. Posicionamiento conceptual y detección de la realidad para el retorno a la normalidad.

La diversidad y la accesibilidad son un aspecto transversal en nuestro pensamiento, reflejado en nuestra investigación. En la sociedad actual existe un planteamiento de normalización y respeto a los derechos humanos que va más allá del ámbito educativo, a través de leyes, planes, decretos y normas, en orden a conseguir la igualdad de oportunidades para todos.

Tomando en consideración todo esto, y desde la perspectiva del paradigma humanístico-interpretativo, centramos nuestro interés en el estudio de los significados de las acciones humanas. La accesibilidad universal a la educación, en el caso que nos ocupa, patrimonial, hoy en día, no es un hecho conseguido; Por ello buscamos, inventariamos y analizamos programas educativos significativos de educación artística y patrimonial que tengan en cuenta criterios de diseño accesible para todos, para poder así definir modos de hacer, modelos educativos y estándares de calidad en este campo. Desde el Observatorio recogemos más de mil programas y propuestas de educación patrimonial en España, estudio que nos permite conocer las acciones que se están poniendo en marcha en los últimos diez años, analizando las pautas metodológicas que siguen para detectar grietas, brechas, y puntos de unión que sirven de camino para crear lazos, a través de la definición de nuestro propio modelo educativo. Para ello hemos seguido una metodología de investigación basada en la evaluación de programas, a través de dos métodos: un exhaustivo análisis estadístico descriptivo de más de doscientos programas de educación desarrollados a nivel nacional, y una evaluación de programas en profundidad a través de una ficha de análisis inspirada en los postulados de grandes referente en el estudio de casos.



Figura 1. Esquema general de la investigación.

3. Rupturas realidad-práctica

Desde el Observatorio y a través del uso de esta potente herramienta, derivado de la primera fase de investigación descrita, constatamos que existe un contraste significativo entre las



demandas sociales actuales, reflejadas en las leyes y reclamadas por expertos, y la realidad de la práctica en torno a la educación patrimonial y la accesibilidad-normalización.

Localizamos 12 modelos diferentes de metodologías, que se diferencian por su diseño educativo, su estructura y sus objetivos. Los programas educativos destacan por presentar un mayor porcentaje de incidencia (21,5%). En un segundo nivel encontramos las *herramientas educativas* y *proyectos de mejora* (13,5% en cada caso), de lo que se puede deducir que es más frecuente encontrar proyectos que buscan mejorar o adaptar otros ya existentes, que proyectos o programas de nueva creación y con intención de generar prácticas normalizadas y estables. Sólo un 5,4% son *proyectos de investigación*, un porcentaje bajo en relación con la necesidad de innovación en este campo.

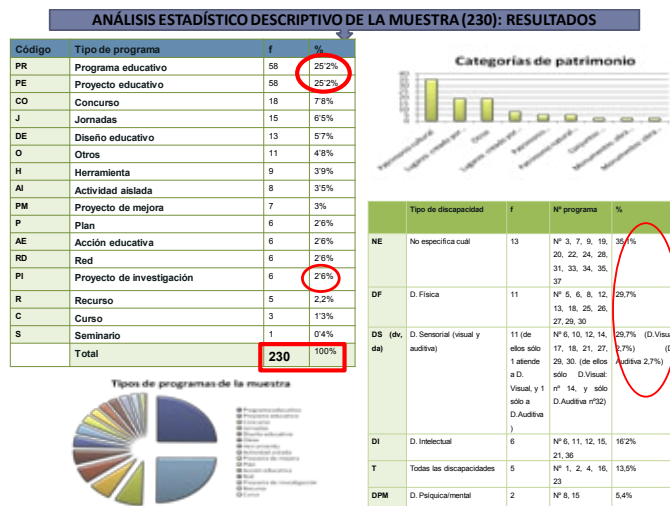
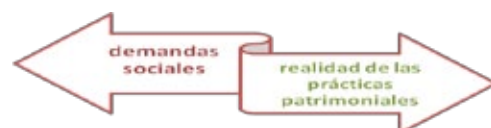


Figura 2. Muestra gráfica de algunos de los resultados más relevantes del estudio.

De los programas que abordan la accesibilidad, un 35% se centra en el patrimonio cultural, seguido de “*Lugares creados por el hombre y la naturaleza*” (18,9%). Esto significa que sí existe la conciencia de adaptar y hacer accesible el patrimonio cultural para atender a la diversidad, en cambio, no encontramos programas que aborden otros tipos de patrimonio, como el digital, o los lugares arqueológicos.

Las capacidades diferentes para las que hemos encontrado mayor número de programas es la sensorial, visual y auditiva (29,7%). En la misma proporción localizamos programas para discapacidad física. Es importante destacar que el mayor porcentaje localizado de programas que abordan las capacidades diferentes no especifican qué tipo de diversidad funcional abordan (35,1%). Además un 13,5% se refiere a “*todas las discapacidades*”, sin especificar la tipología específica a la que se refiere, ni qué clasificación orienta esta afirmación. No todos los programas plantean objetivos didácticos. En 64,86% de los casos sí persiguen objetivos claramente didácticos, casos en los que concluimos que se trata de objetivos de accesibilidad, difusión, mejora y análisis, de lo que se deduce un interés relacionado con la mejora y el acceso a lo educativo, vinculado indirectamente a ese carácter didáctico que sí encontramos en el resto de programas.

Figura 3. Gráfico brecha detectada.



Por ello, estimamos necesario plantear y buscar soluciones al problema de investigación hallado: el conocimiento y la mejora de las prácticas en este campo a través de un nuevo y único modelo educativo de calidad que nos permita trabajar los procesos de patrimonialización en la igualdad de la diferencia.

Retomando las hipótesis planteadas en nuestra investigación verificamos que, efectivamente, existe una gran dispersión de programas de educación patrimonial y accesibilidad, para los



cuales no se ha definido un marco teórico uniforme ni consensuado para el trabajo desde criterios de accesibilidad. No obstante, encontramos patrones, líneas y criterios en estos programas educativos que nos permiten definir modelos y tipologías. De esta manera concluimos que no existe un modelo educativo definido en materia de patrimonio, educación y accesibilidad universal. Por último, verificamos la hipótesis que sostiene que no se están cumpliendo los criterios de accesibilidad que sí aparecen recogidos en los marcos legislativos, tanto a nivel autonómico como a nivel nacional.

Observamos que, cuando se habla de accesibilidad, la mayoría de las veces se hace en referencia al acceso físico a un lugar. Pero en la educación, el estar en un lugar no implica necesariamente procesos de enseñanza-aprendizaje. Cuando hablamos de accesibilidad nos referimos a todas sus esferas, la intelectual, la sensorial, entre muchas otras. No obstante, al margen de los intereses subyacentes, todo intento, creemos que es un pequeño avance hacia esa meta común de acceso universal. Por eso consideramos de gran importancia que estas prácticas se apoyen en criterios de calidad, sin correr el peligro de subrayar de nuevo la diferencia a través de prácticas aisladas y segregadas, para lograr una normalización real y óptima en la educación patrimonial.

A raíz de este profundo análisis y del conocimiento de la situación de partida, extraemos las conclusiones e ideas que orientan la investigación actualmente hacia nuevos horizontes, y que presentamos en a continuación.

4. Mío, tuyo, suyo, nuestro. Un modelo de patrimonialización para todos.

El papel de la educación, en relación con el la expresión artística y el patrimonio, es hacer efectivo todo su potencial identitario, conocerlo, comprenderlo y valorarlo. En ese camino de apertura social del patrimonio hay que tener en cuenta un diseño para todos. Esto no es un adaptar para las discapacidades, sino lograr un diseño único, válido para todos, del que todos nos beneficiemos. Se trata de proporcionar un uso sencillo y equitativo para todos. Por esto, para su cumplimiento, definimos un nuevo modelo educativo que se basa en el respeto por la diferencia y su aplicabilidad con todo tipo de colectivos.



Figura 4. Esquema evolutivo de la investigación.

En esencia, el enfoque y modelo educativo que definimos se caracteriza por la comprensión del arte contemporáneo como potencial patrimonio cultural de la sociedad en el momento presente, y como la herramienta con la cual, a través de la educación patrimonial y la patrimonialización, trabajar aspectos clave como son identidad, propiedad y pertenencia, con todo tipo de colectivos.

Una época sólo puede ser reproducida por sus artistas, quiero decir por los artistas que viven en ese período. Creo que los artistas de una época son incapaces de reproducir el carácter de una época pasada o futura, es decir, de pintar el pasado o el futuro.²

La patrimonialización, la propiedad y los vínculos afectivo/emocionales con determinados bienes y objetos son universales en el ser humano, independientemente de la raza, cultura, origen, cualidades, edades y características del sujeto. Patrimonializar significa, según nuestro enfoque, establecer vínculos, lazos, entre bienes y personas. Estos lazos son emociones, recuerdos, vivencias, experiencias, que hacen que un objeto deje de ser únicamente una entidad material, para convertirse en parte de nuestra historia personal, social, vivencial, incorporándolo

2 Manifiesto del realismo, Gustave Courbet, París (1855).



a nuestras “señas de identidad” propias. Entender el arte contemporáneo desde su dimensión patrimonial significa valorarlo desde su cualidad simbólica y sus posibilidades para generar nuevos significados y establecer vínculos con las personas, construyendo nuevas identidades. Esto supone poner el acento en el individuo, la persona como protagonista en el proceso de patrimonializar un determinado bien, desde la acción y la participación.

Partiendo de estas premisas el modelo que proponemos se orienta a guiar el proceso de apropiación simbólica, el proceso patrimonializador, o bien el proceso de vincularse con un objeto a través de la generación de nuevos significados, nuevos lazos o conexiones.



Figura 5. Gráfico ilustrativo del planteamiento del modelo educativo.

Por ello, el modelo que definimos se centra en guiar y propiciar la patrimonialización basándonos en la filosofía descrita, así como en principios de procedimiento, algunos de los cuales resumimos a continuación:

- El aprendizaje significativo desde lo personal a lo global.
- Los participantes son protagonistas a través de un proceso de descubrimiento personal.
- Generar su propia ruta/visión patrimonial del museo, descubriendo y reflexionando sobre los lazos que nos unen a objetos y que nos dotan de identidad.
- La propiedad simbólica y significados de los objetos.
- Uso/experimentación a través de la fotografía, colaboración inter-grupos, ampliando la patrimonialización a entornos más amplios a través de la red social (internet).

5. Conclusiones

Como consecuencia de los hallazgos de nuestro estudio, el modelo educativo que definimos se caracteriza por ser intermediario, guiando el proceso patrimonializador de apropiación simbólica, el proceso de vincularse con un objeto a través de la generación de nuevos significados, nuevos lazos o conexiones. De esta forma, iniciamos una segunda fase de investigación para intervenir aplicando nuestro modelo en museos de arte contemporáneo con todo tipo de destinatarios y capacidades diferentes, desde educación infantil, educación primaria, hasta nuestros mayores, con el objetivo de estudiar la efectividad del mismo para trabajar la normalización a través de la educación patrimonial, luchando por cumplir con las necesidades detectadas derivadas de la primera fase de nuestra investigación.

Referencias bibliográficas

- Fontal Merillas, O. (2003). La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet. Gijón: Trea.
- Fontal Merillas, O. (2004). Museos de arte y TICs: usos, tipologías, ejemplos y derivaciones. En Vera Muñoz, M.I. y Pérez, D. (Coord.), Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Gustave, C. (1855). Manifiesto del realismo. París.
- Mateos, S. M. (2008). La comunicación global del patrimonio cultural. Gijón: Trea.



El proyecto OEPE: un análisis de la singularidad de la educación patrimonial para conocer puntos fuertes, ausencias y retos en la construcción de identidades

Oepe España grupodeinvestigacionoepe@gmail.com
Universidad de Valladolid, España

Resumen

A través del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE)¹ se pretende cubrir una línea ausente, tratando de evitar una posible y más que probable convergencia con proyectos de orden internacional en los que España no tiene presencia actualmente, a pesar de ser el segundo país con más bienes declarados patrimonio de la humanidad. En el seno del proyecto se ha generado una extensa base de datos en la que se recogen más de 1000 programas de educación formal, no formal e informal. Planteamos un recorrido en el que las experiencias significativas y las ausencias detectadas determinan la visión panorámica y colectiva de la educación artística y patrimonial en la actualidad. Exploramos un camino donde nos detendremos en ejemplos únicos que nos permiten conocer diversos y novedosos enfoques educativos, así como modos de abordar el patrimonio y lo que este significa, el establecimiento de conexiones, la construcción de la memoria, la definición de identidades y las relaciones entre bienes y personas, a nivel singular y plural, en todos los contextos educativos.

Palabras clave

Educación patrimonial, educación artística, memoria e identidad, experiencias significativas.

Abstract

Through the Observatory of Patrimonial education in Spain (OEPE) is intended to cover a missing line, trying to avoid a possible and more than likely convergence with international projects in which Spain has no presence today, despite being the second country with more goods declared heritage of the world. Within the project there has been an extensive database which contains more than 1000 formal, non-formal and informal education programs. We propose a journey in which the significant experiences and detected absences determine panoramic and collective vision of artistic and heritage education today. We explore a path stopping at examples that allow us to meet diverse and innovative educational approaches, as well as ways of addressing the heritage and what this means, the establishment of connections, the construction of memory, the definition of identities and relations between goods and people, singular and plural, level in all educational contexts.

Keywords

heritage education, artistic education, identity and memory, meaningful experiences

1. Introducción

El Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE) es un proyecto de I+D+i nacional con el que se pretende cubrir una línea ausente en la educación patrimonial en España tratando de evitar una posible y más que probable convergencia con proyectos de orden internacional en los que España no tiene presencia. En el seno del proyecto se ha generado una extensa base de datos en la que se recogen más de 1000 programas de educación formal, no formal e informal. Este volumen de entradas nos ha permitido analizar y conocer el estado actual, así como

¹ Ref. EDU2009/09679, proyecto de I+D+i dirigido por la Dra. Fontal Merillas desde la Universidad de Valladolid



profundizar en el conocimiento de programas educativos que se configuran como ejemplos de buenas prácticas en el trabajo desde y con la educación patrimonial.

Planteamos un recorrido en el que las experiencias significativas y las ausencias detectadas determinan la visión panorámica y colectiva de la educación artística y patrimonial en la actualidad. En esta profunda revisión nos detendremos en ejemplos únicos que nos permiten conocer diversos enfoques educativos y situaciones a explorar para trabajar el patrimonio y lo que este significa; el establecimiento de conexiones, la construcción de la memoria, la definición de identidades y relaciones entre bienes y personas en todos los contextos educativos.

2. El enfoque relacional: el patrimonio como relación entre bienes y personas

El Patrimonio, en función del punto de vista desde el cual lo observemos, tiene múltiples significados. Para aproximarnos a una interpretación que se acerque y ajuste con coherencia a nuestros planteamientos es necesario conocerlo desde todas las perspectivas posibles, valorando todas las posibilidades de significación existentes. De esta forma podremos generar una definición propia con la certeza de estar basándonos en un conocimiento profundo de su naturaleza.

En la actualidad podemos afirmar que el patrimonio cultural ha experimentado cambios significativos iniciados en el último siglo, como la transición de un uso limitado al turismo para orientarse a un uso social más intensivo. En ese uso es importante la mediación entre los bienes y los individuos, precisamente porque se pasa de dar mayor importancia a los bienes patrimoniales para concedérsela a los individuos, y comienzan a aparecer formas de mediación que se ocupan de la diversidad de públicos posibles.

Desde el OEPE, Observatorio de Educación Patrimonial en España, apostamos por la educación patrimonial para garantizar la innovación en este campo, la valoración, respeto y conservación de nuestro patrimonio, así como para cambiar los modelos establecidos, ampliando y profundizar en el conocimiento de la realidad patrimonial.

Abordamos el concepto patrimonio en su vertiente cultural, formado por los bienes elaborados por el hombre que la historia ha legado y aquellos que se crean en el presente y que poseen un valor especial, en base a las cinco dimensiones que propone Fontal (2004): se presenta en un soporte material, inmaterial y espiritual; está sujeto a la atribución de valores; define y caracteriza a individuos, grupos y culturas (define identidades); caracteriza contextos y se transmite generacionalmente. En este sentido nos referimos al patrimonio como las relaciones que se establecen entre las personas y los objetos heredados, sumados a los que genera la cultura contemporánea, que intervienen en la creación de lazos identitarios y que se transmiten de generación en generación.

La educación patrimonial deberá ayudar al individuo a desarrollarse plenamente en todas sus potencialidades para generar un proceso consciente de apropiación e inserción en su medio social, así como en los procesos de conocimiento, comprensión, valoración, cuidado, disfrute y difusión de aquellos objetos materiales e inmateriales y aspectos intangibles heredados de su cultura. Finalmente, la educación patrimonial debe pretender la configuración de las identidades individual y social, así como la conservación y valoración de los bienes patrimoniales en la medida en que éstos son parte de nuestros referentes identitarios; cuidarlos y conservarlos es hacer lo propio con nosotros mismos como individuos y miembros de un grupo. Es decir, necesariamente se encarga de los procesos de “patrimonialización”, de las relaciones identitarias entre bienes e individuos.

Qué puede ser patrimonio y qué puede adjetivarse como patrimonial dependerá de la mirada de la persona y de la cualidad que le otorgue. Fontal (2008)², plantea un ejemplo muy ilustrativo; no considerará el mismo tipo de bienes como patrimonio un historiador que un geógrafo, ni un sociólogo que un político. La diferencia es tal que, todo lo que cada uno a título individual considere como parte de su patrimonio se configura como tal al menos en el ámbito de su propia identidad. De esta forma podemos hablar de patrimonio individual y patrimonio colectivo.

2 Fontal (2008), en Mateos Rusillo (coord.), La comunicación global del patrimonio cultural.



3. Diversos “modos” de trabajar con el patrimonio desde la educación: estrategias

No existe una única forma que, a modo de receta o solución, nos indique cómo debemos abordar el patrimonio educativamente, y tampoco sería deseable. Existen multiplicidad de planteamientos, enfoques educativos y estrategias que enriquecen las prácticas de educación patrimonial, aportando diversas perspectivas que amplían sus posibilidades. Hemos configurado una reordenación propia de los modelos que inferimos de las prácticas recogidas, organizados en orden creciente de una menor a una mayor complejidad de interrelación entre las variables fundamentales de los procesos de enseñanza aprendizaje: profesor/docente/educador, educando/discente/destinatario, contenido y contexto.

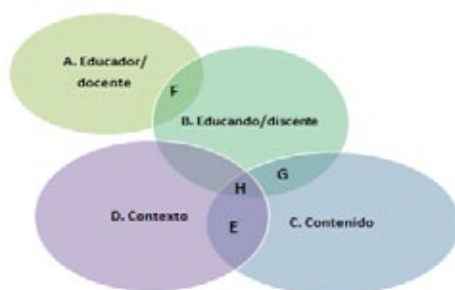


Figura 1. Modelos de Didáctica del Patrimonio en base a la priorización de variables

Definimos un total de ocho modelos educativos, empezando por el de menor complejidad, donde el acento recae en el profesor, el docente que educa y se presenta como experto en la materia. La principal estrategia didáctica es la transmisión de los contenidos de forma vertical. En este enfoque nos referimos a cursos, seminarios, congresos, como por ejemplo el *I Congreso Internacional Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad en España*, organizado por la Cátedra Misteri d'Elx Universitat Miguel Hernández, eventos que se caracterizan por ser referentes, reuniendo expertos y profesionales en la materia.

En segundo lugar situamos aquellos planteamientos que se centran en el sujeto que aprende. El profesor actuará como guía, facilitando el proceso y tomando en cuenta los conocimientos previos del alumno para que tenga lugar un aprendizaje significativo. Podría encajar en este modelo el programa *Aprendiendo con arte, patrimonio y sociedad*, de la Asociación Bitartean, donde diseñan talleres prácticos con el objetivo de, partiendo de los conocimientos previos de los alumnos, llegar a un conocimiento más general, sensibilizando acerca del patrimonio.

Cuando los contenidos se centran en aspectos conceptuales y la metodología se define en base a esto estamos hablando de un modelo educativo cuyo interés se focaliza en el contenido a enseñar. Avanzando en nuestra clasificación, dependiendo de cuáles sean los intereses de referencia, podemos hablar de otro enfoque caracterizado por el contexto. En este caso se da importancia al lugar donde acontecen los procesos de enseñanza aprendizaje, y los factores protagonistas de éstos, como los intereses de los destinatarios, las necesidades, recursos, etc. Como ejemplo ilustrativo de este enfoque destacan todas aquellas iniciativas que se centran en un contexto determinado, a través de metodologías participativas, como los talleres de arqueología que organiza el Gabinete pedagógico de bellas artes de Málaga, donde los alumnos observan y realizan el proceso de trabajo que se desarrolla entre la excavación y la exhibición de los restos materiales en un museo.

En otros casos la variable más importante son las relaciones entre contexto y contenido. Proyectos didácticos cuya estrategia principal es la práctica en vivo, en el lugar donde los contenidos tienen mayor significatividad. Por ejemplo *Agua de mar*, de la fundación Josep Plá, donde se asocian lecturas, paisaje y experiencias.

Atendiendo a las relaciones posibles entre docente y educando, nos acercamos al modelo descrito por Fontal (2003) en su libro “La educación Patrimonial”, el modelo mediacionista, para mediar entre sociedad y patrimonio, estableciéndose el educador como puente entre los nuevos contenidos y los educandos que van a aprender.



Acercándonos a los modelos más complejos según nuestra clasificación, encontramos propuestas educativas donde la variable principal son las relaciones que se establecen entre el destinatario de la enseñanza y los nuevos contenidos, aproximándonos al aprendizaje significativo y la construcción a partir de los conocimientos previos.

Por último, y como modo más complejo de educar en el patrimonio según la clasificación que hemos definido, el modelo basado en las relaciones entre discente, contenido y contexto. Las estrategias de enseñanza se adaptan en función de los intereses de los alumnos, los contenidos que se quieren enseñar y su relación dentro del contexto donde tienen lugar los procesos de enseñanza aprendizaje.

4. Algunos ejemplos significativos de educación patrimonial en España

Cuando queremos trabajar la educación patrimonial enfocando nuestro interés hacia la sensibilización, y ésta hacia la comprensión y el respeto, es necesario tener en cuenta que existen tantas formas de comprenderlo y sentirlo como personas hay en el mundo. Esto nos lleva a tomar conciencia de la riqueza del trabajo con y para las personas profundizando en la esencia del hombre como ser individual y social.

En este sentido destaca el proyecto del ICCROM³, un proyecto de carácter internacional en el que España tiene presencia, It's our Heritage, una iniciativa interactiva a través de las redes sociales, donde se crea un escenario para compartir el patrimonio local de forma individual, aportando puntos de vista únicos y personales. Desde la famosa red social Facebook, generan un álbum fotográfico que surge a partir de las aportaciones personales de los usuarios, quienes cuelgan las imágenes de su patrimonio más próximo y/o personal, dando lugar a un muestrario diverso de patrimonios posibles, puntos de vista e interpretaciones que se comparten de forma instantánea con usuarios de todo el mundo.



Figura 2. Imágenes compartidas por los usuarios. Programa It's our Heritage. Fuente: ICCROM y Facebook.

Aproximándonos al contexto de España, el grupo *Ciudades patrimonio de la Humanidad de España* acerca el patrimonio a los más jóvenes por medio de la lectura. A través del proyecto *Ciudades de Cuento* aproximan las historias y riquezas del patrimonio de cada una de las ciudades declaradas patrimonio de la humanidad en España, ofreciendo la oportunidad de que los niños conozcan mejor el patrimonio que heredan.

Dando un paso más en ese recorrido que hemos iniciado, es interesante detenernos en el Concurso "*Los nueve secretos*", una iniciativa de la Fundación de Patrimonio Histórico de Castilla y León que está teniendo una gran acogida en los últimos años. Se convoca mediante este concurso a los centros escolares de Castilla y León a participar elaborando sus propuestas, despertando el interés por un bien patrimonial de su entorno. A través de la investigación y la propuesta de futuro para el bien elegido, los alumnos optan a premios diversos: viajes culturales, publicaciones, y, lo más importante, la inclusión del bien patrimonial elegido en los planes de restauración de la fundación. A raíz de este concurso, de convocatoria anual, se está generando un extenso archivo de propuestas presentadas, que constituyen un amplio catálogo de formas de abordar la educación patrimonial.

3 Centro internacional para el estudio, la conservación y restauración del Patrimonio Cultural.



Figura 3. Miembros del equipo OEPE catalogando algunos de los proyectos presentados. Fuente: propia



5. Conclusiones

Los avances conseguidos en la base de datos del Observatorio están haciendo posible profundizar en el conocimiento de los modos, metodologías, estrategias, enfoques y perspectivas diversas desde las cuales podemos divisar la educación patrimonial, reflexionar en torno a sus prácticas, detectar referentes, puntos débiles y puntos fuertes en este ámbito.

Este observatorio va más allá, generando un portal que será consultable para todos los usuarios e investigadores que lo requieran, abriendo las puertas al conocimiento de tan amplia diversidad de propuestas de educación patrimonial y facilitando la relación y la generación de redes entre profesionales y personas interesadas en involucrarse en una educación de nuestro patrimonio, nuestra identidad, recuerdos y memoria, de calidad.

Referencias bibliográficas

- Fontal Merillas, O. (2003). La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet. Gijón: Trea.
- Fontal Merillas, O. (2004). Museos de arte y TICs: usos, tipologías, ejemplos y derivaciones. En Vera Muñoz, M.I. y Pérez, D. (Coord.), Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Fontal Merillas, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En Rusillo, M., La comunicación global del patrimonio cultural (pp. 79-110). Gijón: Trea.
- Ciudades Patrimonio de la Humanidad de España [Consult. 16/03/2012]. Disponible en <<http://www.ciudadespatrimonio.org>>
- Fundación de Patrimonio Histórico de Castilla y León [Consult. 18/03/2012]. Disponible en <<http://www.fundacionpatrimoniocyl.es/>>
- It's our heritage, ICCROM [Consult. 18/03/2012] Fotografía. Disponible en <http://www.iccrom.org/eng/news_en/2012_en/various_en/02_15itsourheritage_en.shtml>



Cultura visual y cultura sorda: recursos visuales en programas de enseñanza de lenguas para sordos (xvii-xx)

Navarro Rincón Antonia anavarro@ugr.es
Universidad de Granada, España

Resumen

Esta comunicación desarrolla un estudio sobre la importancia de los recursos didácticos visuales en la apropiación de las lenguas y culturas de las comunidades a las que pertenecen los niños sordos en tanto que miembros biculturales y bilingües de esa sociedad. Presenta un recorrido a través de programas de enseñanza de lenguas para personas sordas publicados en España y Francia, entre los siglos xvii y xx, con el fin de dar a conocer las tradiciones, innovaciones, ruptura y continuidad en el empleo de diferentes recursos visuales cuya presencia/ausencia está asociada a prácticas metodológicas educativas, constituyéndose en referentes universales de la lengua y cultura sorda. El estudio pretende contribuir a la recuperación de la memoria del patrimonio educativo y cultural de estas personas como paso previo a la creación y adaptación de recursos didácticos visuales que posibiliten la adquisición de las lenguas que configuran su identidad.

Palabras clave

cultura visual, sordos, enseñanza de lenguas

Abstract

This article is related to the study on the importance of visual didactic resources regarding the appropriation of languages and cultures where deaf children and bicultural and bilingual members from that society take part. It presents a analysis of language teaching programs for deaf people, published in Spain and in France between 17th century and 20th century in order to announce the traditions, innovations, breaking-off, and continuation in the use of the different visual resources, presents or absents in the different educational methodologies and which have been constituted as universal references of the deaf language and culture. The aim of this paper is to contribute to recover the educational heritage memory as a previous step for the creation and adaptation of visual didactic resources which enable deaf children to acquire the languages which form their identity.

Keywords

visual culture, deaf people, language teaching

Introducción

Aunque el impacto de las NTIC en todos los ámbitos de la sociedad ha constituido una verdadera revolución cultural, en la primera década del siglo XXI se han sucedido otros acontecimientos de especial relevancia para las comunidades sordas europeas que han visto reconocer y legalizar sus lenguas de signos, con las consecuencias que ello tendrá en los distintos ámbitos de las relaciones sociales, culturales y educativas. El impulso del Consejo de Europa en 2001 con la publicación del *Marco europeo común de referencia para las lenguas* no solo ha establecido unos niveles comunmente aceptados en cuanto al dominio de las lenguas y culturas sino que, entre otras cuestiones, ha servido para dar cabida a todas y cada una de ellas, sin excepción. En este contexto de ciudadanía europea cabe plantearse como



ha sido la evolución histórica de los planteamientos educativos que han ido conformado la identidad cultural sorda, estrechamente unida a todo lo visual. El análisis de las relaciones que se establecen entre los métodos de enseñanza de lenguas y los recursos didácticos visuales asociados a las distintos enfoques ofrecerá algunas claves y distintos referentes de la memoria colectiva que podrán ser tenidos en consideración a la hora de establecer propuestas didácticas para la enseñanza/aprendizaje de lenguas a los niños sordos.

Los estudios desde el ámbito de conocimiento de la didáctica de las lenguas y culturas sobre la evolución de los métodos de enseñanza de idiomas son numerosos. Se trata, sin duda, de una temática que ha tenido una amplia trayectoria investigadora centrada exclusivamente en aprendices oyentes (Titone, 1968; Stern, 1983; Richards y Rogers, 1998; Christian Puren, 1988; Germain, 1993). Un aspecto abordado recientemente desde esta disciplina es el relacionado con la evolución de la metodología didáctica en los programas de enseñanza de lenguas dirigidos a personas con sordera en los contextos de España y Francia entre los siglos XVII y XX (Navarro, 2012).

Partiendo de los datos obtenidos en aquella investigación, a cuya breve descripción dedicaremos el primer apartado de esta comunicación, se presentarán las cuestiones metodológicas relacionadas con el estudio realizado en esta ocasión, poniendo de relieve los recursos didácticos visuales presentes en la muestra de programas representativos de los últimos cuatro siglos para la enseñanza de lenguas a sordos.

Finalmente, el análisis de los materiales y recursos visuales seleccionados dejará constancia de la importancia que los maestros de sordos de distintas épocas han atribuido a la construcción del saber y a la apropiación de las lenguas a través de la vista y de la mirada. El recorrido histórico permitirá la recuperación de la memoria y de los referentes visuales que conforman la cultura sorda. Conservarla y transmitirla a la infancia es cuestión de todos, familiares, educadores... pero solo el arte, en sus múltiples manifestaciones, puede inmortalizar sus valores.

1 Programas de enseñanza de lenguas para sordos y recursos visuales

Como paso previo a la elección y análisis de los recursos visuales que serán objeto de este estudio se hace necesario contar con una muestra de programas de enseñanza de lenguas para sordos. Con este fin, se ha tomado como referencia la selección intencionada de los distintos casos de estudio o programas de la tesis de Navarro (2011). Está formada por una veintena de programas de enseñanza de lenguas para sordos representativos de los contextos francés y español a lo largo del abanico temporal contemplado entre los siglos XVII y XX (50% perteneciente a cada contexto). De acuerdo con las conclusiones recogidas en la investigación de partida, se han especificado para cada programa los datos del autor, la fecha de publicación y los métodos de enseñanza de lenguas de los que participan según la variable contextual.

1.1 Contexto español

Los programas que conforman la muestra del contexto de origen español son:

Programa 1. Reducción de las letras, y arte para enseñar a ablar los mvdos (Pablo Bonet, 1620). Método tradicional práctico.

Programa 2. Pronvnciaciones generales de lengvas (Baptista de Morales, 1623). Método tradicional teórico.

Programa 3. Escuela española de sordomudos ó Arte para enseñarles à escribir y hablar el idioma español (Hervás y Panduro, 1795). Método tradicional práctico.

Programa 4. Plan de enseñar a los sordo-mudos el idioma español (Hernández, 1815). Método tradicional teórico.

Programa 5. Curso elemental de instrucción de sordo-mudos (Ballesteros y Fernández, 1845). Método tradicional teórico-práctico.

Programa 6. La enseñanza del sordomudo según el método oral (Barberá, 1895). Metodología directa (método oral, método intuitivo).

Programa 7. Método teórico-práctico de idioma para la enseñanza del mismo al sordomudo, por medio de la palabra hablada (Granel y Forcadell, 1928). Método ecléctico.



Programa 8. Sordera profunda bilateral prelocutiva (Perelló y Tortosa, 1992). Método oral.

Programa 9. Introducción a la Comunicación Bimodal (Alonso y otros, 1989). Enfoques comunicativos. Comunicación total.

Programa 10. Lenguaje de signos manuales (Perelló y Frigola, 1998). Enfoques bilingües (método pedagógico: lengua de signos/ lengua escrita).

1.2. Contexto francés

En el contexto francés se han contemplado los recursos de los siguientes programas:

Programa 1. Cours élémentaire d'éducation des sourds et muets (Deschamps, 1776). Método tradicional teórico.

Programa 2. La véritable maniere d'instruire les Sourds et Muets (Épée, 1784). Método tradicional teórico-práctico.

Programa 3. Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance (Sicard, 1799). Método tradicional teórico-práctico.

Programa 4. Manuel d'enseignement pratique des sourds-muets (Bébian, 1827). Método práctico teórico.

Programa 5. Plan d'études. Programme de l'enseignement pour les écoles de sourds-muets non subventionnées par l'état (Valade-Gabel y Valade-Gabel, 1879). Metodología directa (método intuitivo)

Programa 6. Manuel de la phonimie (Grosselin, 1881). Metodología directa (método activo, imitativo, repetitivo).

Programa 7. Premières leçons de choses et de langue française (Thollon, 1898). Metodología directa (método intuitivo).

Programa 8. Conseils aux sourds par un sourd, manuel de rééducation auditive par la parole et les sons musicaux (Lauer, 1920). Método oral

Programa 9. Manuel de lecture labiale (Istria y otros, 1992). Método audio-visual (SGAV)

Programa 10. La Langue de signes (Moody y otros, 1998). Educación bilingüe: LSF/francés escrito (método silencioso, TPR/método tradicional).

2 Cuestiones metodológicas de la investigación

En los siguientes apartados se tratarán las cuestiones relacionadas con la investigación realizada, basada en el estudio histórico retrospectivo de documentos desde una metodología cualitativa. El estudio tiene una clara orientación histórico-descriptiva, didáctica y contrastiva, con la pretensión de contribuir a la recuperación de la memoria del patrimonio cultural visual de la cultura sorda y así posibilitar la creación y adaptación de recursos visuales adecuados a las necesidades de apropiación de las lenguas y culturas que configuran la identidad de esta comunidad.

2.1 Objetivos

El objetivo que persigue este trabajo es realizar el análisis histórico-descriptivo y contrastivo de los recursos visuales seleccionados de cada uno de los programas de enseñanza de lengua de la muestra de partida, con el máximo rigor científico-técnico.

Las preguntas que se plantean en el problema de investigación son:

1. ¿Qué características y finalidad tienen los recursos visuales que se encuentran en cada uno de los programas de la muestra?
2. ¿La presencia/ausencia de ciertos recursos visuales guarda relación con la metodología didáctica contemplada en los programas?
3. ¿Existen diferencias entre los recursos visuales seguidos en los programas publicados en España y Francia? ¿Cuáles son las dimensiones comunes en esos contextos?

Se trata pues de indagar en los programas para responder a las cuestiones referidas a la presencia/ausencia de ciertos recursos y su posible asociación a determinadas metodologías de enseñanza de lenguas; a las características y finalidad que se persigue con su empleo y, finalmente a las diferencias que se establecen en cuanto a la variable contextual.



2.2 Muestra

Los recursos visuales presentes en la muestra de partida que han sido objeto de análisis en esta investigación se enumeran a continuación, clasificándolos según el contexto de origen de los programas.

Contexto español:

- Programa 1. Apéndices documentales 1.1.3-1.1.6 (Navarro, 2012: 573-575)
- Programa 2. Apéndices documentales 1.2.3-1.2.4 (Ibíd.: 581-582)
- Programa 3. Apéndice documental 2.4.4 (Ibíd.: 602)
- Programa 4. Apéndice documental 3.1.1 (Ibíd.: 615)
- Programa 5. Apéndices documentales 3.3.2-3.3.4 (Ibíd.:626)
- Programa 6. Apéndice documental 3.6.2 (Ibíd.: 638)
- Programa 7. Apéndice documental 4.2.1 (Ibíd.: 655)

En el contexto francés, la muestra comprende:

- Programa 1. Apéndices documentales 2.2.1-2.2.2 (Navarro, 2012: 591-592)
- Programa 2. Apéndice documental 2.3.1 (Ibíd.: 595)
- Programa 3. Apéndices documentales 2.5.2-2.5.4 (Ibíd.: 608-610)
- Programa 4. Apéndices documentales 3.2.1-3.2.2 (Ibíd.: 619-620)
- Programa 5. Apéndice documental 3.4.2 (Ibíd.:630)
- Programa 6. Apéndice documental 3.5.1 (Ibíd.: 633)
- Programa 7. Apéndice documental 3.7.1 (Ibíd.: 643)
- Programa 8. Apéndice documental 4.1.2 (Ibíd.: 650)

2.3 Recogida de datos y tratamiento de la información

Con fundamento en la recogida de información sobre los recursos didácticos visuales contenidos en los programas de enseñanza de lenguas se ha empleado una parrilla u hoja de registro, con el propósito de sistematizar la información resultante del análisis documental realizado y que recoge los siguientes ítems: título del programa; año / siglo; localización (editorial y lugar de edición); lengua; contexto en el que se diseñó; fuentes y bibliografía recomendada; finalidad del recurso visual; metodología didáctica del programa y tipo de recursos (grabados, dibujos ilustración, fotografía; otros).

Con el horizonte puesto en responder a las cuestiones de investigación planteadas, una vez recopilada la información necesaria se procedió al tratamiento de la misma mediante el procedimiento de análisis pormenorizado del contenido. La información obtenida se ha analizado de forma individual, es decir, focalizada en cada uno de los programas; y de forma colectiva, realizando el contraste minucioso entre los programas, con la finalidad de responder globalmente a las cuestiones planteadas en esta investigación.

3 Resultados de la investigación

En cuanto a los recursos didácticos, se observa una progresión hacia el incremento del empleo de recursos visuales, primero del alfabeto manual o dactilológico a lo largo del periodo estudiado ya que es aceptado por todos los autores de los programas. También el lenguaje de signos naturales constituye un recurso visual importante en la mayoría de los programas analizados aunque en distintos programas se opte por las señas metódicas y en otros se niegue por completo el recurso a cualquier signo gestual. En segundo lugar, desde los inicios se recurre al dibujo y a las imágenes tanto de objetos como de las posiciones de los distintos órganos que intervienen en la articulación correcta de los distintos fonemas. En tercer lugar, se da el empleo de esquemas, láminas, viñetas. En efecto, la estimulación visual cobra paulatinamente más relevancia en los programas de enseñanza para personas con sordera analizados. Ello puede observarse en todos los programas de sendos contextos.

En cuanto a la modalidad comunicativa, se comenzó a emplear la modalidad viso-gestual, primero con la dactilología y después con los signos metódicos cuyo empleo se fue reduciendo dejando paso a los signos naturales o lenguas de signos de las comunidades sordas y que no tenían ninguna relación con los gestos que aceptaba el método directo. El congreso de Milán (1880) supone la supresión del empleo de los recursos que ponen en juego la modalidad viso-



gestual, rechazándose el empleo de los signos en beneficio de la adquisición de la lengua oral. La modalidad viso-gestual sólo será retomada a partir del último tercio del siglo pasado, con los enfoques centrados en la filosofía de comunicación total y el reconocimiento de las lenguas de signos.

Conclusión

El estudio expuesto corrobora la idea de que la mayoría de las ideas actualmente consideradas como modernas o vanguardistas han sido ya postuladas o defendidas por los educadores de sordos en el pasado. La naturaleza misma ha marcado la vía a seguir desde que se consideraron las posibilidades educativas de estas personas. El principio es simple: la suplencia de unos sentidos por otros, la vista en lugar del oído, la vía secreta por donde entrar y camino llano por donde salir, hacer entrar por la ventana lo que no cabe por la puerta... Para conseguir este fin, los objetos, las imágenes y todo tipo de representaciones y recursos tanto arcaicos como tecnológicos: el éxito radicó siempre en que fueran visuales, los únicos capaces de configurar la identidad y la cultura sorda.

Referencias bibliográficas

- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- Navarro Rincón, A. (2011). *La enseñanza de idiomas a sordos. Estudio de programas en España y Francia (XVII-XX)*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Puren, CH. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement de langues*. Paris: CLE International.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Titone, R. (1968). *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Washington, D. C.: George-town University Press.



Illustration and childhood imagination: narrative paths through the image in books for children

João Manuel Caetano jcaet@hotmail.com

Rosa Maria Oliveira rosaoliv@ua.pt

Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte, Portugal

Resumo

The aim of this study is to highlight the importance of illustration published in Portugal between the 40s and 70s of last century, intended for children and youth. Having started with story books, illustration has always been present in other areas of publishing. Comics, scrapbooks, didactic and entertaining games, children's records and collections of stickers are some of the areas where illustration has left its marks. In this route, illustration not only reinforced its status as an autonomous art form, but also contributed to the creation of an affective and emotional space that is still preserved in our collective memory.

Palavras-clave

graphics, illustration, comics, game, visual memory, affective memory

1 Introduction

The expansion of publishing mainly observed since the second half of the 20th century, reflected a growing attention given to the education of the children and provided a unique opportunity for illustrators to venture in very diverse creative environments, then redefining their own aesthetic models and personal styles.

We know that the history of the Portuguese illustration for the younger began to be written at the end of the 19th century and is closely linked to the book¹.

But in the first few decades of the 20th century comic strips helped the overall development of illustration to integrate new concepts such as **sequencing** and **movement**, notions that were largely inherited from the photography and film.

At the end of the first half of the 20th century, comic magazines, also known in the “the Portuguese” version as *stories in little squares*², had already conquered their own space. Criticized by some and loved by many, affordable in price but often of poor quality graphics, comic magazines were responsible for the creation of new narrative structures that were used differently in various areas of publishing: **illustrated tales, assembling kits, cut books (and clippings), coloring books, educational games, stickers, album covers**, etc. These were areas in which illustration even tried its luck, in a period under the censorship of the *Estado Novo* (New State's regime) which moved through the Reading Committees, appeared to be particularly inhibiting of the creative impetus that seethed in publications aimed at children and young people.

¹ In fact, it was in the children's book that many Portuguese illustrators began their career. Newspapers aimed at children were usually designed by foreign authors, regarding both the pictures and the texts. The first entirely Portuguese experience was *ABCzinho* (The Little ABC) (1921-1932), a biweekly publication “responsible for several innovations, especially for having been the first magazine for children, worthy of the name, to achieve great popularity” (1987, p. 100). Other comic strips publications followed such as *O Senhor Doutor* (The Doctor) (1933-1957), *O Papagaio* (The Parrot) (1935-1949), *O Cavaleiro Andante* (The Knight Errant) (1952-1962). The connection between comics and illustration – Emmerico Nunes, Eduardo Malta, Rocha Vieira, Carlos Botelho – became a reality, contributing to the emergence of new publishing initiatives.

² The term is likely derived from the Brazilian terminology *Histórias aos Quadrinhos*.



2 Illustration's visual mobility: from the tale to the game

According to António Lopes Ribeiro, the invention of photography and film marked the beginning of the “graphics time” that, in its opinion, would follow the “literary time” initiated by the invent of Gutenberg. The graphics time is especially the image time – fixed in the frame, moving on the screen or printed on paper –, a time of great artistic and expressive permeability.

In the illustrated editions for children, this was also the time of the moving image – illustration, cartoon, comic strip – and of the “mobile” image – pop-ups, puzzles, dominoes, card games.

In *A Pastorinha* (The Little Shepherdess), an eight-page short story published by APR (in the 60s?), we find a very simple but effective scheme in which the **sequence** and the **movement** are organized very much like the comic strip (Fig. 1)



Figure 1. Sequence of illustrations by author unknown, pp. 3-6, not dated

In *Colecção Sarapico-Mafarrico* the scheme is different, more according to the normal rules of illustration. Setting at least one illustration per page, side by side with the text (fig. 2), the author seeks to establish a permanent relationship and almost simultaneous between what is being “read” and what is being “seen”.



Figure 2. Text and illustrations by Gabriel Ferrão for *História Maravilhosa do Pastorinho João* (The Wonderful Story of Little Shepherd John), *Colecção Sarapico-Mafarrico*, nº4, Editorial Infantil Majora, not dated

In this case, one can guess even a certain parallelism with the animated film, mainly because the boy's figure suggests having been “modelled” from one scene to another – in one he is fishing, in the other he is playing the flute –; while keeping the same profile in the figure, colors and sizes also very similar, the substantial change seems to have happened only in the landscape that “slides” beneath the character. Another case of a possible “rhythmic reading” between text and image are the three tales – of “*Carochinha*” (The Little Beetle), “Little Red Riding Hood”



Figure 3. Vou-lhes contar uma história (I will tell you a story), illustrated leaflet, not dated

and “Puss in Boots” – that make up the leaflet “I will tell you a story”³. (fig.3) Note the very small figures that “run” below the text highlighting through repetition, the animated character of the publication and the reading cadence.

It was also common to find different editions of the same work. Such was the case of the transposition of the titles of the “Silver Series”, in carton edition, for the “Tales of the Thousand and One Nights Collection”, a smaller and more economic paperback edition, both illustrated by César Abbott and published by Majora.

We know that the choice of the book size is not only an editorial issue and a commercial attitude; it is also a way to interfere in the sphere of affections and desires. A little book will always be very “cute”, irrespective of the material that has been used in its making. Some of them were indeed very tiny – *Colecção Tonecas* (7,5x6 cm) (APR) or *Colecção Formiguinha* (9,7x7,3 cm) (Majora) – but freely coexisted with other much larger, as was the case of *Colecção Gigante* (32x15 cm) (Romano Torres), which would produce at least four titles.



Figure 4. A Ritinha Lavadeira (Little Rita Laundress), Portuguese Magazine Agency, illustrator unknown, not dated; Joanita Corre Mundo (Little Joana Run the World), illustrations by Gabriel Ferrão, Editorial Infantil Majora, not dated



³ On the leaflet cover there is a little door that opens to reveal a gnome who announces the title of the publication. There are no references to the author of the texts and illustrations, although by the style and colors, it appears to have been the already mentioned Gabriel Ferrão.



In addition to the sizes, there was still the issue of formats and materials used, evident in the diversity of existing typologies at the time: **cut books** or **with clippings** on the inside (fixed or articulated), **cloth books**, **coloring books**, **sticker books** and many others. Whether they were simple or complex technical mechanisms, interaction with the object-book was fundamental. We have found in many of these works a certain degree of commitment between the reading experience and the image experience (Fig. 4); the same happened, moreover, with the **discs for children**, another kind much in vogue at the time and whose drawings of the covers and interior often resembled the structure of a book.

The toy book opened the way for the appearance of the illustrated game in its many variants: lottos, puzzles, cards, dominoes, board games, etc. Traditional stories were still the source of inspiration. Certainly motivated by the impact of Walt Disney film, *Snow White and the Seven Dwarfs* simultaneously became **book with clippings** and **table game**. (Fig. 5) Given the similarity between these two formats, both in their narrative structure and in their chromatic component, it is very likely that César Abbott had developed both projects together and at the same time.

Figure 5. Branca de Neve e os Sete Anões (Snow White and the Seven Dwarfs), book with clippings and respective game, illustrations by César Abbott, Majora, not dated



3 Conclusion

In the mid-twentieth century editorial diversity in the field of works for children in Portugal reached a level of development and a quality truly appreciable.

Progressing almost against cycle with what was happening in youth literature – this much more dependent on imported editions, or in national terms, limited to certain themes by government enforcement – the children's sector knew a vitality of its own, multiplying the number of small magazines, games and other educational and entertainment objects based on the book. A lode that national publishers and illustrators used the best way, giving form to a project that sometimes seemed to be driven by a desire almost childish, but maybe because of that, was able to perpetuate itself in time and memory.

This experience, which took place more than half a century ago, represents today the living testimony of one of the most splendid eras of juvenile publication in Portugal.

Bibliography

- BLOCKEEL, F. (2001). *Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea – Identidade e Alteridade*, Collection "Universitária", nº 92, 1^a edição, Editorial Caminho, Lisboa.
- BRAVO-VILLASANTE, C. (1977). *História da Literatura Infantil Universal - II*, Editorial Vega, Lisboa.
- FERREIRA, A. J. (1998) *O Jornal Infantil Português Ilustrado – 1874/1975*, Poly-copied text in author's edition, 2^a edição, Lisboa.



- FERRO, J. P. (1987) História da Banda Desenhada Infantil Portuguesa - das origens até ao ABCzinho, Collection Dimensões, Editorial Presença, Lisboa.
- GERVEREAU, L. (2007). Ver, compreender, analisar as imagens, Coleção Arte & Comunicação, Edições 70, Lda., Lisboa.
- MASSIRONI, M. (1982). Ver pelo desenho – aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos, Edições 70, Lisboa.
- RIBEIRO, A. L. (1978). Aspectos do nosso tempo - Belas-Artes & Malas-Artes –Edições A Rua.
- VILELA, A. (1992). O Livro e suas técnicas, edition sponsored by Editora Correio do Minho and Parque de Exposições de Braga.



Construyendo la memoria visual a través de la fotografía

Noemi Peña Sánchez noemipes@yahoo.es
University of Valladolid, España

Resumen

El entorno que nos rodea es un gran contenedor de mensajes visuales de los que estamos más acostumbrados a consumir. Sin embargo, ese mundo visual también despierta interés y debe enseñarse a las personas ciegas. La educación artística debe proporcionarles recursos y estrategias para saber mirar, pensar y crear. Esta experiencia investiga sobre la percepción del invidente a través de la fotografía y nos permite descubrir aspectos que enriquecerán nuestra propia forma de mirar. Comprender la capacidad de percepción de las personas ciegas y de cómo construyen imágenes a través de la fotografía son parte de los objetivos que nos planteamos.

Esta investigación se ha desarrollado en una asignatura de educación artística con una estudiante ciega de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid. Este proyecto nos ha permitido adentrarnos en el imaginario visual del invidente y concienciarnos sobre el papel activo que debe tomar la educación artística en la enseñanza de un entorno visual accesible también a personas invidentes.

Palabras clave

percepción invidente, fotografía, creación artística, memoria e imaginación

Abstract

We are surrounded by a lot of visual messages, which come to us from the pictures we constantly see. However, this visual world may raise interest to blind people and should be taught to them. Art education should provide resources and strategies to teach how to look, how to think and how to create. By this project, we try to find out how the blind perception works through photography and this will allow us to discover many other aspects that enrich our own way of looking.

So, there are two main objectives we set in our research. First, to understand how blind people perceive and second to comprehend the way images are constructed for blind people. This project has been developed with a blind student in an art education subject at the University of Valladolid. Furthermore, it has helped us to get inside the visual imagery of a blind person and raise awareness of the active role that art education must take when we are teaching to blind people.

Keywords

blind perception, photography, art creation, memory and imagination

Introducción

Esta experiencia nace del interés que siempre ha despertado en mí la idea de mirar a través del visor de la cámara fotográfica y de cómo las fotografías son, al fin y al cabo, modos de observar. En esta inquietud, surge la necesidad de descubrir otra mirada, la de aquellas personas que no pueden ver pero que poseen otros modos de percibir como si de una mirada invisible se tratase.



El cuerpo y los sentidos nos permiten conectar con el mundo y sentir que formamos parte de nuestro entorno. La vista junto al resto de sentidos son los canales sensoriales que captan selectivamente aspectos de la realidad que nos interesan. La inteligencia procesa la información percibida a través del pensamiento, generando nuestras propias ideas las cuales nos definen y distinguen como individuos.

La percepción es el inicio del camino hacia la construcción del conocimiento. Los sentidos conectan el mundo interno con el externo. De este modo la incorporación de estas percepciones es el eslabón inicial para la construcción de imágenes mentales.(Gratacós, 2006: 53)

De modo que la percepción nos conduce a la creación poniendo en funcionamiento la imaginación y la memoria. La imaginación es como un interruptor que encendemos y que junto a toda esa información percibida y almacenada en la memoria genera nuevas ideas que se visualizan interiormente como representaciones mentales. Según Menchén (1998, pp.30) podemos encontrarnos con dos tipos: las imágenes reproductivas que evocan formas conocidas y las imágenes creadoras que generan representaciones originales fruto de la asociación de imágenes almacenadas en nuestra memoria.

La fotografía nos sirve como referencia para construir mentalmente estas imágenes y trabajar de este modo con el imaginario visual del invidente. La creación de imágenes originales es la fase final de todo un proceso creativo que demuestra cómo las personas ciegas también son capaces de generar imágenes a partir de fotografías que aparentemente no pueden mirar.

1 Planificación y objetivos.

Esta experiencia se llevó a cabo con una estudiante ciega en la asignatura obligatoria Creación artística, cultura visual y musical de 3º curso de Grado de Educación Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid. Dicha asignatura se imparte por profesorado especialista en las áreas de plástica y música y completaría la formación artística iniciada en cursos previos. Su finalidad es dotar al estudiante de estrategias y recursos en el manejo de los lenguajes visual y musical para que sean capaces de crear e integrar ambas disciplinas en su futura práctica docente. A continuación, se definen los objetivos correspondientes al área de plástica:

- Despertar el interés por lo visual y comprender que ese mundo de imágenes sigue formando parte del entorno visual de la persona invidente.
- Reconocer modos de apropiarnos de lo visual desde la propia experiencia y el contacto sensorial con el entorno próximo.
- Aprender a leer imágenes desde la mirada invidente.
- Reconstruir la memoria visual del invidente a través de la experimentación y autoidentificación con la obra artística.
- Aportar significación a la imagen fotográfica y ser capaces de crear y valorar nuestras propias fotografías.

Las sesiones de trabajo se han planificado durante dos días a la semana en el segundo semestre siguiendo el calendario oficial. Partiendo de la idea de desarrollar una propuesta en el que los contenidos teóricos y prácticos se fueran trabajando conjuntamente, le propusimos la creación de un scrapbook. La idea de crear un álbum de recortes a modo de diario de artista nos permitió incluir variedad de creaciones desde dibujos, collages, fotografías, documentos en braille, así como cualquier otro material que se considerara relevante añadir.

2.Desarrollo de la experiencia.

Comenzamos por hacer un recorrido por las imágenes que forman parte del entorno visual y concienciarnos sobre cómo son percibidas por las personas ciegas. Los mensajes visuales se presentan en una variedad de soportes y se distinguen de otros lenguajes por su eficacia comunicativa y expresiva. En nuestro caso, utilizamos la fotografía como fuente principal de imágenes y especialmente aquellas imágenes que formaban parte del álbum personal de fotografías de la estudiante.



Traer las fotografías al aula no sólo significaba entrar en su mundo visual sino dotar de importancia a ese lenguaje aparentemente prohibido a las personas ciegas. Se realizaron diferentes lecturas para comprender y aportar significados a la imagen antes de dar el paso de la creación. Según Ewald (2001,p.17) al leer imágenes no sólo aprendemos a mirar más conscientemente lo que nos rodea, sino que comprendemos como se combinan sus elementos para comunicar ideas y evocar sensaciones. Aprender a mirar imágenes potencia la observación, al tiempo que nos permite reflexionar sobre cómo los elementos que integran la fotografía son capaces de comunicar primero visual y después emocionalmente.

La creación artística que nos interesa es la que se construye desde las ideas, la que es capaz de generar imágenes desde el imaginario de cada individuo al margen de que éste sea ciego. En este sentido, parece necesario nombrar al fotógrafo ciego Evgen Bavcar, creador de imágenes mentales a través de la fotografía y a quien podríamos denominar más acertadamente iconógrafo. Sus fotografías son huellas de las imágenes mentales construidas en su memoria fruto de un deseo de representación interior de imágenes.

Lo que significa el deseo de imágenes es que, cuando imaginamos las cosas, existimos.No puedo pertenecer a este mundo si no puedo decir que lo imagino de mi propia manera. Cuando un ciego dice “imagino” ello significa que él también tiene una representación interna de realidades externas. (Mayer,1999)

2.1. Lecturas de la imagen.

A partir de cada una de sus fotografías realizamos diferentes lecturas que nos permitían profundizar en su significado generando un vocabulario visual que serviría finalmente para crear sus propias imágenes.

La primera aproximación a la imagen la llamaremos **lectura intuitiva**. Le pedimos que comentara todos aquellos detalles que conociera o recordara de aquel momento fotografiado para ir teniendo una primera impresión de la información visual y los recuerdos que guardaba.

El siguiente paso consistía en realizar una **lectura denotativa** de la imagen detallando todos aquellos elementos presentes y situarlos en el formato de la fotografía. Realizamos una descripción previa tratando de entender los diferentes planos que abarcaba la imagen partiendo desde lo más lejano a lo más cercano y tener una idea clara de cómo se distribuyen de los elementos en la escena. Previamente fue necesario recordar que la fotografía es una imagen bidimensional formada por la superposición de diferentes planos que sirven para dar profundidad Seguidamente, se realizó un dibujo bajo indicaciones para trasladar visualmente la imagen que habíamos descrito. A nuestros ojos, ésta parecía ser la forma de demostrarnos que era capaz de visualizar mentalmente la fotografía . El dibujo se realizó sobre una superficie mullida, la cual le permitía realizar un trazo con el relieve suficiente para que quedara registrado tanto a los ojos como al tacto.



Figura 1. Composición fotográfica con la fotografía de la estudiante y los dibujos realizados a partir de su lectura descriptiva (22 de febrero de 2012). Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, España. Fuente: Noemí Peña.

La siguiente lectura supone avanzar en el nivel de significación de la imagen para comentar otros aspectos no menos importantes que la fotografía puede evocar. La **lectura connotativa** describía la significación que puede tener la imagen para el espectador refiriéndose a aspectos que no necesariamente son visibles a nuestros ojos. Barthes utiliza el término “*el campo ciego*” (1990, pp.105-111) cuando la fotografía nos arrastra fuera del marco de la propia imagen por una memoria o recuerdo que se hace presente y nos aleja del espacio físico y temporal de la propia imagen. El campo ciego configura un espacio invisible al que mentalmente nos trasladamos al mirar ese soporte visible que es la fotografía. En este caso, tratamos de que



esta lectura ampliara su significado narrando lo visible e invisible presente en la fotografía y situarnos mentalmente en el espacio y tiempo en que fue tomada la fotografía. Esta es una de las partes que más posibilidades daba para generar nuevos discursos sobre la imagen ya que nos encontramos con reflexiones sorprendentes, detalles que pasan desapercibidos a nuestros ojos y que, sin embargo, tenían su presencia. Estas imágenes esbozaban otro tipo de imágenes que sin duda eran invisibles a nuestros ojos.

Merece la pena destacar una obra realizada con algunas fotografías impresas sobre las que se escribieron en braille algunas frases que narraban una breve interpretación. Entre las fotografías trabajadas destaca una de ellas, la cual corresponde con el retrato de una amiga ciega con la que se intercambiaron sus retratos fotográficos. Ambas no pueden verse, sin embargo, la fotografía es una forma de poseer la presencia ajena y explica esa necesidad visual que también tienen las personas ciegas. Este deseo de posesión también es descrito por Bavcar “No es ninguna casualidad que la primera foto que tomó en su vida, con un aparato ruso, una Zorki 6, fuera la de una niña que le gustaba en el colegio, una niña que amaba y a la que no podía, obviamente ver.(Replinger , 2004:91).

Lo curioso de estos retratos intercambiados es el hecho de compartir imágenes por la significación que aporta la posesión de la fotografía del otro aunque ésta no pueda contemplarse. La fotografía se comparte y se entiende del mismo modo que las personas que vemos. La estudiante escribió en braille sobre la imagen “Una foto para mirar sin ojos” tratando de que la palabra ojos coincidiera con los ojos de su amiga retratada.

Figura 2. Composición fotográfica que muestra la escritura en sistema Braille de la frase “Una foto para mirar sin ojos”. (5 de marzo de 2012). Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, España. Fuente: Noemí Peña.



2.2. Interpretación creativa a partir de la fotografía.

Aprovechando la riqueza narrativa de las anteriores descripciones planteamos realizar su propia creación a modo de interpretación personal sobre la imagen previamente leída. Para materializarlo pensamos en el collage como la mejor forma de combinar diferentes materiales y texturas que sugiriesen sensaciones vinculadas con la imagen. La interpretación creativa a partir de la fotografía, suponía relacionar aspectos trabajados en las diversas lecturas empleando un vocabulario visual conocido y generar sus propias imágenes creativas.

Figura 3 . Composición fotográfica que muestra fotografías y su correspondiente interpretación creativa. (29 de febrero de 2012). Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, España. Fuente: Noemí Peña.



Cada uno de estos collages trataba de identificar aspectos perceptibles pero no necesariamente referidos a lo visual. Por ejemplo, la textura del plástico en el papel simulando el tacto del agua en el mar y la representación táctil de la fotografía a través de materiales que despertarán esas mismas sensaciones configurando imágenes originales que van más allá de nuestra propia mirada. Estas creaciones resultaron ser un excelente ejemplo de cómo las personas ciegas son capaces de crear imágenes originales, no sólo representándolas mentalmente, sino de materializarlas plásticamente aportando sentido a la creación artística y visual.



Durante los diversos encuentros hemos podido observar como a medida que avanzábamos en el desarrollo de la asignatura, la actitud y la motivación para generar nuevas imágenes ha ido aumentando y es que de algún modo, hemos despertado esa necesidad visual de crear mensajes a través de un lenguaje visual, algo que están desacostumbradas gran parte de las personas ciegas.

Aún aquellos que no pueden ver tienen dentro de ellos mismos lo que podríamos llamar necesidad visual. Una persona en una habitación oscura necesita ver la luz y la busca a toda costa. Ésta es la misma necesidad que expreso cuando saco una foto. Los ciegos suspiran por la luz como un niño en un tren mientras viaja por el túnel. (Meyer, 1999)

Estas imágenes creadas por una persona invidente ponen de manifiesto que las diversas lecturas son enriquecedoras para potenciar la percepción enriqueciendo el imaginario visual y ofreciendo la posibilidad de pensar en otras nuevas imágenes que sintetizan lo más significativo para el que las mira y que construyen la memoria visual de fotografías personales.

Conclusión

El trabajo con imágenes nos ha permitido aproximarnos al entorno visual de una estudiante ciega y comprender la importancia de potenciar todo ese proceso perceptivo desde edades tempranas, sin olvidarnos de dotar al individuo de recursos y estrategias para saber comunicarse a través de diversos códigos. En esta experiencia hemos podido comprobar como la persona invidente no sólo es capaz de acceder al mundo de las imágenes y comprender su significado, sino que es posible construir sus propias imágenes conectando con su imaginación y memoria. La educación artística tiene un papel clave en la formación de las personas invidentes y que debe trabajarse por personas especialistas para su adecuado desarrollo.

La estudiante ciega como futura maestra de educación primaria debe comprender como la formación artística debe ser parte de la educación integral del alumnado y concienciarse de que un mundo con imágenes forma parte del entorno de todos los que miran y de los que poseen ese deseo de imágenes aunque no puedan ver.

Referencias bibliográficas

- Ewald, W. (2001). *I wanna take me a picture. Teaching photography and writing to children.* Boston: Beacon Press.
- Gratacós, R. (2006). *Otras miradas. Arte y ciegos: tan lejos, tan cerca.* Barcelona: Octaedro.
- Mayer, B. (1999). *Evgen Bavcar: el deseo de imagen.* Luna Córnea, nº17.
- Menchén, F. (1998) *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender.* Madrid: Pirámide.
- Peña, N. (2011) "Entrevista a Wendy Ewald ¿Cómo desarrollar propuestas colaborativas utilizando la fotografía?" *Revista Pulso*, n. 34. pp. 211-223.
- Replinger, M. (2004) "Evgen Bavcar: mecanismos de simulación y el concepto de índice fotográfico". *Caminos de la Semiótica en la última década del S. XX.* Valladolid: U.V.A



Pedagogía del Ser en Educación Infantil: una propuesta desde el álbum ilustrado

Leonor Ruiz Guerrero ruiz_leonor@hotmail.com
Universidad de Murcia, España

Resumen

La construcción de la identidad es un tema al que debe darse preferencia en las aulas de Educación Infantil, enfocándola tanto en su 7aceta individual como colectiva. Si analizamos la cultura visual, específicamente la de los medios de masas, que rodea al alumnado de esta etapa educativa, convendremos en que no proporciona un modelo válido para la construcción de dichas identidades. Es por tanto preciso buscarlo en otras fuentes. Desde esta comunicación se propone hacerlo en el campo del álbum ilustrado, centrándonos en la colección Pomelo de Ramona Badescu y Benjamin Chaud. A través de ella se conducirá al alumnado a la reflexión sobre su propia identidad, y a la comunicación con los demás para descubrir las claves de la identidad común. Consideramos que este proceso de descubrimiento provocará en los niños una motivación hacia un mayor autoconocimiento.

Palabras clave

Palabras clave. Educación Infantil, identidad individual y colectiva, álbum ilustrado

Abstract

The constructon of identity is a very important issue in Infant Education, and it must be focused on both individual and collective identity. If we analyse visual culture, especially that of mass media, which surrounds our students, we must agree that it does not give a proper model for the construction of those identities. So we need to look for this model in other sources. In this paper we propose to use the picture book, in particular Pomelo collection by Ramona Badescu and Benjamin Chaud. Through these books, we will lead the students to think about their own identity, and talk to others in order to discover the keys of common identity. We think this discovering process may motivate children to do a better self- knowledge.

Keywords

Infant Education, individual and collective identity, picture book.

Introducción

La cuestión de la identidad parece a menudo demasiado compleja para trabajarla en Educación Infantil, pero es necesario hacerlo, por su influencia determinante en la vida futura de los/as estudiantes. La construcción de una identidad clara y positiva, diferenciada de otras identidades, permitirá al pupilo/a desenvolverse con autonomía y seguridad en su entorno inmediato. Una identidad definida que no supone, por otro lado, desgajar al individuo de la sociedad en que se inserta, sino, al contrario, supone la asunción de que son las singularidades las que forman la pluralidad.

Del mismo modo, no podemos obviar que ya desde el Informe Delors (Delors, 1996:91-103) se alude al Aprender a Ser como uno de los cuatro pilares básicos de la educación.

Tema que ya fue tratado con anterioridad por la UNESCO, y que ha sido revisitado por gran diversidad de autores, como Ken Robinson (RTVE, 2011), en la actualidad.



Tras observar que en la cultura visual que envuelve a los niños, muy especialmente la proveniente de los *mass media*, los planteamientos son en su mayoría alienantes y poco proclives a la creación de una identidad única y positiva, además de promover escasamente el sentimiento de pertenencia a una comunidad, iniciamos la búsqueda de un verdadero modelo que pudiera ser trasladado a las aulas.

Y lo encontramos en el mundo del álbum ilustrado, y más concretamente en la colección *Pomelo* de Ramona Badescu y Benjamin Chaud, publicada por la editorial Kókinos.

Este material literario, gracias a su riqueza textual e icónica, va a hacer posible la reflexión personal sobre todas las dimensiones que conforman la identidad, así como la puesta en común para llegar a una deliberación más amplia sobre la comunidad de esas dimensiones.

De ese modo, en esta comunicación lo que se pretende es hacer una propuesta para tratar la cuestión de la identidad en la etapa educativa ya mencionada. Creemos firmemente que es posible plantear esta cuestión en las aulas de Infantil, y que el trabajo con estos álbumes ilustrados puede contribuir a ello.

1. Pedagogía del Ser

“El director (de una orquesta) no hace ningún sonido. Su poder depende de su habilidad de hacer poderosas a otras personas. [...] Me di cuenta de que mi trabajo era despertar posibilidades en otras personas”. (Zander, 2008).

Esta cita del director de orquesta Benjamin Zander resume a la perfección en qué consiste la pedagogía del Ser. Cada persona encierra en sí misma una cantidad ingente de posibilidades, posibilidad de soñar, de relacionarse con otros, de sentirse feliz,... Todas ellas son las que la conforman, cuyo descubrimiento y desarrollo conlleva la creación de su identidad. Cuando conocemos nuestras posibilidades, nos convertimos en poderosos. Tomamos conciencia de que Somos, y eso se constituye en una fuerza que nos hace invencibles. La pedagogía del Ser trata, como bien dice Zander, de despertar posibilidades. Idea que encontramos también en Ken Robinson, cuando nos habla de destrezas:

El tercer gran objetivo de la educación es personal: lo saben los que tienen hijos pero también cualquiera que esté vivo: una de las cosas que esperamos de la educación es que nos ayude a convertirnos en la mejor versión de nosotros mismos; que nos ayude a descubrir nuestros talentos, nuestras destrezas. (Robinson, 2011).

Asunto que también fue tratado mucho antes, en 1972, en el informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, publicado precisamente bajo el título *Aprender a ser*:

[...] La educación ya no se define en relación a un contenido determinado que se trata de asimilar, sino que se concibe, en su verdad, como un *proceso del ser* que, a través de la diversidad de sus experiencias, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez más él mismo. (Faure et. al, 1973: 220)

A nosotros nos gusta hablar, en un sentido similar, de enigmas. Cada niño/a es un enigma por descifrar, y la educación tendría como objetivo ayudarle/a a descifrarlo. Poner al alcance del niño la comprensión de que el mejor descubrimiento posible es el de sí mismo.

Una vez definida de una forma algo somera lo que es la pedagogía de la que estamos hablando, debemos plantearnos si la cultura visual a la que tienen acceso los niños de Infantil les permite una elaboración adecuada de su identidad. Estamos inmersos en una cultura capitalista, dominada por los mercados, que requiere de individuos consumistas y productivos, y se encarga de crearlos por medio de los *mass media*. Hay unos estándares que no consienten al niño interrogarse o cuestionarlos, que ni siquiera exponen asuntos realmente cercanos al mundo infantil.

Esas imágenes se interiorizan y crean patrones de conducta. Se extienden poco a poco dando a entender que eso es lo correcto y deseable.

El enigma queda entonces obviado, irresoluto. Se ignora su carácter único y la obligación de tratarlo como tal. También se pasa por alto que todos los enigmas generan preguntas. Que



a pesar de su unicidad, las respuestas para descifrarlos parten de la resolución de enigmas similares.

La Pedagogía del Ser, después de lo visto, puede resultar tremendamente compleja, mas no por el término en sí, sino porque hace urgente la pausa, la observación, la pregunta, la narración, la escucha. Porque precisa de nuevos espejos en los que mirarse, en los que verse y ver a otros.

2. Propuesta desde el álbum ilustrado

Ese nuevo espejo en el que mirarse, alternativo a los que ofrece la cultura visual imperante, lo hallamos en el territorio del álbum ilustrado, en la colección *Pomelo*.

El álbum ilustrado es un género literario en el que el lector se implica de forma cómplice con el texto y las imágenes. En la colección que presentamos hay un constante diálogo con el lector, con continuos guiños humorísticos, y a veces incluso con interpelación directa. La empatía que provoca este tipo de texto puede facilitar esa reflexión que deseamos sobre la propia experiencia, al asimilarla a la del protagonista.

Por otra parte, la elección de esta serie y no otra, tiene su justificación tanto en la temática tratada, como en las muy adecuadas ilustraciones que la acompañan. Éstas se imbrican con el texto, aportando nuevos significados, aclarando otros, etc. Los dibujos de Chaud son sencillos, fáciles de comprender y agradables a la vista por el empleo, en su mayoría, de colores cálidos. Ilustraciones a menudo irónicas, pensadas para un lector inteligente que sabrá interpretarlas. La empatía comentada antes se ve enfatizada por el tamaño y las expresiones del protagonista, humanizado, así como por la cotidianeidad de las situaciones que vive. Éstas se presentan bajo un nuevo prisma, convertidas en inesperadas y emocionantes aventuras, como si la vida, sin más, pudiera constituirse en el más interesante hallazgo.

Ya los títulos de la serie funcionan como preludeo de lo que nos espera en el interior de cada libro, y nos dan las primeras claves de las dimensiones posibles a analizar. Así, encontramos: *Pomelo sueña*; *Pomelo es elefantástico*; *Pomelo se pregunta*; *Pomelo es feliz*; *Pomelo viaja*; *Pomelo al otro lado del huerto*; y *Pomelo crece*.

La colección está protagonizada, como indican todos los títulos, por Pomelo, que no es más que un pequeño elefante rosa. No obstante, al igual que ocurre con los niños, su tamaño no le impide interrogarse sobre grandes cuestiones. Sin embargo, lo que más nos interesa de este personaje es que sabe quién es (conoce sus posibilidades), aunque nunca de forma definitiva, y quiénes son los que lo rodean.

Por eso mismo, Pomelo puede ayudarnos como docentes a forjar la identidad de nuestro alumnado, a enseñarle a Ser.

Nuestra propuesta en el aula se va a estructurar en una doble vertiente: la reflexión individual de cada niño sobre las ideas expuestas en los álbumes, buscando puntos de conexión con ellas (construcción de la identidad personal, el Yo); y un segundo momento de reflexión colectiva, dirigiendo a los niños a la toma de conciencia sobre la presencia de puntos de vista distintos al propio, dispares pero en esencia comunes (construcción de la identidad grupal, los otros y Nosotros). Consiste en dar lugar a un tiempo de comunicación-comunión entre el niño lector y el texto, y entre todos los alumnos del aula. Citando a Fernández Martorell (2008: 155,156): "Cada uno se hace a sí mismo a través de la comunicación con los demás. Forma su carácter en el lazo afectivo y en la admiración, a través de la palabra portadora de la historia, mediante la cual cada uno irá tejiendo poco a poco su propia identidad."

Si nos centramos en los títulos de la serie, advertiremos que en cada uno de ellos podemos encontrar alguna de las dimensiones de la identidad. Veámoslo más detenidamente:

Dimensión social:

Esta dimensión está presente en *Pomelo al otro lado del huerto*, especialmente en el primer capítulo: Todos se burlan de Pomelo. A partir de él podemos hablar sobre la importancia de la amistad, sobre qué ocurre cuándo no nos sentimos apreciados o integrados dentro del grupo, qué sensaciones conlleva el que se rían de nosotros o nos ignoren, también de la inquietud que producen los cambios, y de la esperanza de nuevos encuentros.



Por otra parte, es posible hallarla en *Pomelo sueña y Pomelo viaja*, en concreto en los capítulos Qué patata tan rara y La Patatita, respectivamente. Aquí podemos iniciar una conversación sobre las diferencias entre las personas, y sobre la búsqueda de aspectos compartidos que nos ayuden a crecer juntos y a reconocernos en los otros (llegando al Nosotros).

Dimensión psicológica:

Nos vamos a apoyar en los volúmenes *Pomelo es feliz y Pomelo es elefantástico*. El primero dará lugar al debate sobre qué nos gusta o no de nosotros, y de cómo convertir lo que parece un defecto en una virtud (aceptación de uno mismo). Podemos observarnos para conocer cómo somos, físicamente o de carácter, preguntando también a los demás cómo nos ven y cómo se ven.

Del mismo modo, con ese primer volumen, podemos tratar el tema de los miedos, que también nos conforman. Al igual que las cosas que nos hacen felices y las tristezas, estas últimas expuestas en *Pomelo se pregunta*.

En cuanto a *Pomelo es elefantástico*, su tercer capítulo nos va a ofrecer una oportunidad inmejorable para trabajar el autoconcepto positivo, facilitando a los/as alumnos/as el hallazgo de aquellas características que los hacen especiales. En este caso no se trata, como en los modelos que presentan los mass media, de tener superpoderes, sino de descubrir que el mayor superpoder posible es el de saber quién eres. A este respecto encontramos una idea similar en *Pomelo crece*, donde se plantean los cambios, también en lo relativo a la identidad, que conlleva el hecho de crecer.

Quizás de todos los volúmenes, el que más ampliamente y mejor trata el tema de la identidad sea *Pomelo se pregunta*. En él aparecen interrogantes tanto sobre la identidad individual como colectiva. Pomelo, al igual que los niños, suele ser egocéntrico, pero en esta ocasión también es capaz de ponerse en el lugar de otros. Se habla de la identidad en tanto aspecto físico, relaciones sociales, o lugar donde se vive.



Figuras 1 y 2. A la izquierda: página de *Pomelo al otro lado del huerto* (capítulo: Todos se burlan de Pomelo). A la derecha: doble página de *Pomelo es feliz* (capítulo: ¡Qué trompa!).

Dimensión afectiva:

Esta importante dimensión, ligada a la social y a la psicológica, ya que todas están interrelacionadas, puede ser trasladada al aula por medio del libro *Pomelo es elefantástico*. En él se nos propone una forma diferente de entender los afectos, extendiéndolos a objetos, a fenómenos, a plantas, a perfumes, y a diversos personajes. Esta forma permite ampliar el campo de discusión, haciendo factible un mayor número de preguntas y respuestas. Cómo no, lo que amamos y nos ama también nos hace Ser.

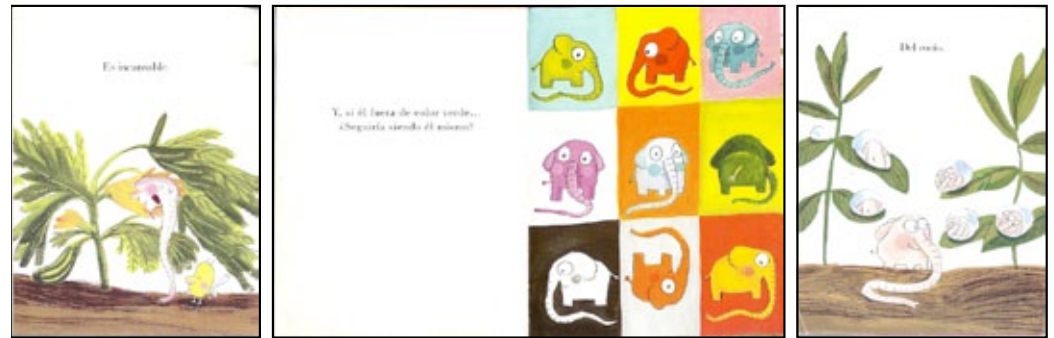
Conclusión

Resulta sorprendente cómo los docente pretendemos que los alumnos estén motivados para el conocimiento del mundo, para las matemáticas, la lengua, las ciencias sociales, y sin embargo no nos resulte fundamental la motivación para el autoconocimiento. Da la impresión de que no



Figuras 3, 4 y 5. A la izquierda: página de *Pomelo es elefantástico* (capítulo: Pomelo es elefantástico). En el centro: doble página de *Pomelo se pregunta* (capítulo: Pomelo se pregunta). A la derecha: página de *Pomelo es elefantástico* (capítulo: Pomelo está enamorado).

es conveniente que los alumnos desarrollen la misma sed de aprender, *libido sciendi*, sobre sí mismos que sobre el resto de cuestiones.



A veces nos escudamos en la falta de tiempo, o en la complejidad de la cuestión. Pero basta mirar a nuestro alrededor para ver que otros no han visto esos obstáculos y nos han tomado ventaja, construyendo una identidad que sirve a sus intereses.

A pesar de la fuerza de esos modelos, no podemos quedarnos impasibles ignorando nuestra responsabilidad. Por mi parte, me sumo a aquellos que postulan que la escuela puede cambiar el mundo. Y qué forma puede haber más efectiva que mediante la construcción de identidades sólidas, tanto individuales como colectivas. Si sabemos que la literatura ha funcionado a lo largo de toda la historia como motor de cambio, si sabemos que estamos inmersos en la era de la imagen, recurrir al álbum ilustrado, que aúna ambas, nos parece que puede ser una decisión acertada.

La meta era la de buscar un nuevo imaginario, con el que cada niño pudiera identificarse de forma particular, pero también que pudiera ser compartido por todos, pues sólo así sería útil para la pedagogía del Ser. ¿Por qué la serie de *Pomelo*? Porque este elefante es como un niño. Le ocurren cosas normales y corrientes. Demuestra que no es necesario tener superpoderes para ser alguien, que el mejor superpoder es saber quién es uno mismo. Saberlo sin certeza, en un estado de incertidumbre curiosa.

Creo que la metodología aquí propuesta puede lograr el objetivo con el que iniciamos la investigación. El trabajo con las dimensiones ha partido de la lectura y la puesta en marcha de un debate sobre lo leído, con la exposición oral de opiniones y experiencias. Ahora bien, cada docente, al llevarla a su aula, deberá adaptarla a ese contexto, examinando si es necesario otras dimensiones aparte de las comentadas.

Referencias bibliográficas

- Badescu, R. y Chaud, B.
(2005) *Pomelo es elefantástico*. Editorial Kókinos.
(2005) *Pomelo es feliz*. Editorial Kókinos.
(2005) *Pomelo sueña*. Editorial Kókinos.
(2006) *Pomelo se pregunta*. Editorial Kókinos.
(2008) *Pomelo al otro lado del huerto*. Editorial Kókinos.
(2010) *Pomelo viaja*. Editorial Kókinos.
(2011) *Pomelo crece*. Editorial Kókinos.



- Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación." En Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO. Pp. 91-103.
- Faure, E. et al. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Universidad y UNESCO (1978).
- Fernández, C. (2008). *El aula desierta*. Mataró: Ediciones Montesinos.
- RTVE: Redes - El sistema educativo es anacrónico. [en línea] Marzo 2011. [Consulta 23 mayo 2012]. Disponible en <<http://www.rtve.es/television/20110304/redes-sistema-educativo-anacronico/413516.shtml>>
- TED: Benjamin Zander 2008 Música y Pasión. Con los ojos brillantes. 20 min spanish subtitles [en línea] Febrero 2008. [Consulta 23 mayo 2012]. Disponible en <<http://www.youtube.com/watch?v=71w-oasL6iQ>>



Educación artística y cultura sorda. De la micro cultura visual a la macro cultura global, comprender la propia identidad desde la infancia

Sara Pérez López saraoepe@mpc.uva.es
Universidad de Valladolid, España

Resumen

El colectivo sordo presenta una serie de características culturales propias de gran interés en el trabajo desde el campo artístico como disciplina educativa. Sus elementos lingüístico-culturales les convierten en objeto de nuestra investigación, encaminada a desarrollar mecanismos que vinculen el arte contemporáneo a su propia identidad a través de la potenciación de sus recursos lingüístico-perceptivos. La educación patrimonial nos permitirá trabajar en torno a su individualidad en relación con su grupo cultural, vinculándolo con la cultura oyente de la cual, en ocasiones, se sienten alienados. Arte contemporáneo y sordera relacionados a través de las estrategias trabajadas desde de la Educación Patrimonial.

Palabras clave

Educación patrimonial, cultura sorda, identidad, arte contemporáneo.

Abstract

The deaf collective presents a series of cultural characteristics with a great interest in the work from the artistic field as educational discipline. Its linguistics and cultural elements become them in object of our research aimed to develop some mechanisms able to linking contemporary art to his own person through the empowerment of its own linguistic –perceptive resources. Heritage education is the strategy that will us allow to work on their individuality, in relation to their cultural group, linking it with listener culture which they feel alienated. Contemporary art and deafness are related through strategies worked from of the Patrimonial education.

Keywords

Herutage education, deaf culture, identity, contemporary art.

Introducción

El presente documento pretende mostrar parte de la investigación que desde la Universidad de Valladolid (España) venimos desarrollando, integrada en nuestra Tesis doctoral. Para ello, tras haber analizado el comportamiento de los visitantes de los museos durante años de trabajo como educadora y coordinadora de programas educativos, nos propusimos indagar en los por qué de la falta de comprensión de los contenidos artísticos por parte de los visitantes.

A pesar de vivir en un mundo abigarrado de imágenes, parece que las puertas de los museos, especialmente de arte contemporáneo, supusieran un muro tras el cual los contenidos se mostrasen encriptados para el gran público.

Este hecho nos mueve a preguntarnos por las causas que llevan a sentir esa falta de seguridad ante la interpretación de las obras artísticas; quizá el cambio de lenguaje, del visual al mental-oral sea una de las razones que justificaría dicho hecho.

Las distintas teorías que, desde las iniciadas por Sapir a principios de siglo XX, vienen afirmando la relación existente entre lenguaje y pensamiento, nos mueven a pensar que, en el caso de que existiese un lenguaje totalmente visual, quizás la organización mental también lo fuese y por lo tanto la comprensión de los códigos artísticos serían de una más rápida asimilación por parte de quienes manejasen ese lenguaje.



1. Percepción visual, Arte y sordera. La ruptura entre la fase de recogida de datos y de procesamiento de los mismos.

La confluencia de arte, sordera y percepción visual, es trabajada a través de la ayuda técnica que nos aporta el Eye tracker¹. Partiendo de nuestra hipótesis en la cual presuñamos de la posibilidad de la existencia de una confluencia de situaciones propicias para la mayor comprensión de conceptos visuales para el colectivo sordo, analizamos a través de varios instrumentos de recogida de datos -entre los que destacamos el sistema Eye Tracker, la observación directa e indirecta a través de grabaciones, pre test, post test, test de retención de conceptos, observadores no participantes y registro fotográfico- cómo perciben el arte los sujetos pertenecientes a este colectivo. La triangulación de todos estos elementos nos permitió determinar la existencia de una clara brecha entre la fase perceptiva de recogida de datos por parte de los sujetos sordos y la fase de elaboración de dichos datos.



Figura 1. Grafico que muestra la ruptura entre las fases perceptivas en el colectivo de sordos. A la derecha un sujeto ante el Eye Tracker. Fuente: propia.

La primera de ellas nos mostró un claro descenso de tiempo empleado en la visualización y localización de los puntos claves que permiten extraer contenidos de las imágenes y comprender el significado de las mismas, en comparación con los grupos de control tanto de oyentes como de intérpretes de lengua de signos española. El colectivo sordo precisó de un tiempo notablemente inferior al empleado por el resto de participantes para observar, analizar y detectar dichos puntos en las cuatro imágenes seleccionadas². Sin embargo y tras analizar los test de retención, apreciamos una clara ruptura respecto a lo que habían logrado comprender, vincular con sus experiencias pasadas y reelaborar en nuevo conocimiento.

Por lo tanto los datos que recogimos no pudieron confirmar nuestra hipótesis de partida, hecho que impulsa la investigación que actualmente llevamos a cabo.

Si el colectivo sordo, teniendo los recursos visuales que tienen, y siendo capaces de organizar la información visual en forma, espacio, tiempo, posición, movimiento y dirección de la misma³, no son capaces de traducir esos recursos lingüísticos a contextos diferentes al puramente comunicativo, ¿a qué es debido?

Si entendemos el arte como un lenguaje en el cual existe un emisor (el artista) un canal (el contexto museo, escuela, etc.) un receptor (el espectador, en este caso sordo) un mensaje (el contenido de la obra), y un código (visual) ¿dónde está el punto que impide al sujeto sordo u oyente comprender el mensaje siendo el código tan familiar para él mismo? ¿El problema se haya en la profundidad del mensaje? ¿En la capacidad de llamar su atención? ¿O por el contrario son elementos culturales los que se interponen entre el emisor y el receptor? Estas mismas preguntas pueden trasladarse al sujeto oyente, puesto que en un mundo como el actual, en el cual estamos rodeados de imágenes que nos asedian en cada ámbito de nuestra vida, encontramos un alto índice de público que dicen “no comprender el arte contemporáneo”, ¿a qué es debido pues este hecho?

Una de las respuestas más repetidas en los test recogidos durante nuestra investigación, coincidía en señalar la falta de vinculación entre los sujetos sordos y las obras visitadas en los museos. Los participantes en el estudio apuntaban que no lo graban comprenderlo, bien

¹ “El concepto Eye Tracking hace referencia a un conjunto de tecnologías que permiten monitorizar y registrar la forma en la que una persona mira una determinada escena o imagen, en concreto en qué áreas fija su atención, durante cuánto tiempo y qué orden sigue en su exploración visual (Hassan y Herrero, 2007:1)

² Éstas se seleccionaron atendiendo a cuatro códigos visuales: figuración, simbolismo, abstracción y realismo. Todas ellas expuestas en museos de la ciudad de Valladolid y visitables en el momento de llevar a cabo nuestro estudio.



porque no se lo habían explicado anteriormente, bien porque no estaba relacionado con ellos a nivel individual. Entendemos estas respuestas como causa de un choque cultural; Generalmente tendemos a ver al colectivo sordo como un grupo integrado dentro de nuestra sociedad, sin embargo son considerados bilingües y biculturales (Fernández y Pertusa: 2004), puesto que por un lado tienen su lengua propia, y por otro el lenguaje leído, es decir, participan de su cultura y de aquella a la que pertenecen los oyentes envolviendo a la misma cultura sorda.

De hecho, quizá movidos por el histórico rechazo que la sociedad les ha mostrado en siglos pasados, siendo recluidos a instituciones para “locos” y con una educación precaria en muchos casos, se han configurado en minoría social, puesto que presentan todos los rasgos propios comunes a estos grupos: cultura propia, forma de vida, costumbres, formas de ocio, lenguaje, etc.

Sin embargo, hemos de remarcar en este punto que al hablar del colectivo sordo hemos de ser extremadamente cautos, puesto que es imposible generalizar en todo cuanto tenga que ver con la forma de desarrollar tanto su pensamiento como la construcción del conocimiento. Existen muy diversas variables que influyen determinadamente en la forma de desarrollarse como individuos en relación con su entorno. El tipo de sordera que posean, bien sea hereditaria, bien adquirida, la edad de pérdida auditiva, el grado de la misma, el tipo de familia en el que se desarrollen, la educación recibida, etc. se convierten en ingredientes determinantes en el desarrollo del niño sordo, mostrando por tanto un campo inmenso de posibilidades en cuanto a formas de desarrollo cognitivo y lingüístico.

En resumen, no es posible generalizar al hablar del colectivo sordo ya que la combinación de todas estas variables que determinan la forma de desarrollo del niño, se produce en infinidad de formas, sin embargo y atendiendo a los resultados que la primera fase de nuestra investigación arroja, podemos ver como la tónica dominante es la falta de identificación de los sujetos con las obras observadas, hecho del cual partimos para desarrollar nuestra siguiente línea de actuación.

2. Educación Patrimonial como hilo para establecer vínculos.

3 elementos asumidos a través de su propio lenguaje, basado en estos mismos elementos a través de queiremas (Configuración de la mano), toponemas (Lugar de articulación), Kinemas (Movimiento de la mano), queirotropemas (Dirección del movimiento de la mano) y prosoponemas (Componente no manual: expresión corporal y facial)

La posibilidad de intervenir y romper esa carencia a través de la eclosión de una nueva forma de ver el arte contemporáneo, convierte el proceso de identificación en el centro de la fase en la que actualmente nos hayamos. Este proceso parte del conocimiento y reconocimiento de la individualidad de cada sujeto en la obra observada a través de la vinculación de si mismos con diferentes elementos que a modo de *punctum* punzan al espectador haciendo saltar un resorte interior que retrotrae experiencias vividas al presente. Esos hilos que van tejiéndose entre cada uno de ellos y las obras, van al mismo tiempo entrecruzándose con las costuras de cada uno de los compañeros van asentando y confirmando. De este modo conseguimos crear diferentes redes de recuerdos, experiencias y sensaciones, que forman parte del sustrato necesario para comenzar a trabajar lo individual en lo colectivo y viceversa.

Este modo de trabajo en el que conseguimos reconocernos en las obras y hacer que éstas pasen a formar parte de nuestras propias vivencias, no son sino un proceso de *patrimonialización*, entendiendo el patrimonio no como un bien, sino como los vínculos que se establecen entre los bienes y las personas (Fontal, 2003). De este modo, intervenimos en la cadena que anteriormente se había establecido eliminando el eslabón de la desidia y del no reconocimiento del sujeto sordo en la obra de arte, permitiendo la construcción del patrimonio, conocimiento, comprensión, valoración, cuidado, disfrute y transmisión, lo cual, hablando en términos educativos, y siguiendo a Fontal, no es sino Educación Patrimonial.

“Desde el momento que hacemos nuestro el patrimonio cultural conseguimos implicarnos con él y, lo que es más importante, aportamos una respuesta en la comunicación que puede generar nuevas preguntas. Por eso, desde la *educación patrimonial*, el receptor debe ser activo, independientemente del objeto de su aprendizaje. Su colaboración comienza con su presencia física en el lugar. Desde este enfoque, la educación se plantea, por tanto, no como un proceso de comunicación que busca dar a conocer, sino como una vía de doble dirección, un soporte para la intercomunicación, un *punteo*. (...) la *educación patrimonial* es, desde esta perspectiva, una actividad que pretende establecer una comunicación eficaz entre el patrimonio cultural y un determinado público.” (Fontal, 2003: 115-116)



Por lo tanto el trabajo centrado en la sensibilización para la identificación es el eje central de esta disciplina, incidiendo en el reconocimiento de identidades individuales primero, y colectivas en un segundo término, capaces de hacer madurar y crecer a los sujetos discentes.



Figura 2. Sujetos sordos ante una obra en el Museo Patio Herreriano de Valladolid, España durante la primera fase de nuestra investigación. Fuente: propia

De este modo, el trabajo a partir del arte contemporáneo enfocado hacia la percepción, sensibilización, reflexión e identificación, permitirá cubrir el vacío detectado en la primera fase de nuestra investigación y generar un espacio de diálogo en el que el niño se reconozca en la cultura visual como un elemento más de ella.

Conclusión

A través de estas páginas hemos mostrado el camino que nos ha llevado a plantearnos un nuevo modo de aproximarnos a las personas con capacidades diferentes, en este caso al colectivo sordo, potenciando aquellas facultades híper desarrolladas que les son propias, permitiendo así ayudar a vencer las dificultades que presentan.

La investigación que venimos desarrollando abre las puertas a un modo de trabajo con el colectivo sordo en todos los niveles educativos, bien sean estos formales o no formales, siendo un sistema de trabajo transferible a todos los integrantes de la sociedad que se sientan extraños ante la contemplación artística.

Se trata pues de una reflexión llevada a la práctica en la actualidad con una proyección de futuro clara, en la que la educación patrimonial se convierte en el hilo conductor de las experiencias que se lleven a cabo, en pos de un crecimiento individual de cada uno de los sujetos discentes, lo que permite contribuir a la madurez como individuo, contagiando a través de su sensibilización a quienes le rodean, y por tanto, favoreciendo el efecto expansivo sensibilizador hacia y desde el patrimonio.

Referencias bibliográficas

- Fernández Viader, M.P. y Pertusa E. (coord.) (2004). El valor de la mirada: sordera y educación. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Fontal, O. (2003). La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet. Gijón: TREA
- Hassan Montero, Y. y Herrero Solana, V. (2007). Eye - Tracking en Interacción Persona - Ordenador. No Solo Usabilidad (6). Recuperado de <http://www.nosolousabilidad.com>



2nd International Conference
Art, Illustration and Visual Culture
in Infant and Primary Education

2^o Congreso Internacional
Arte, Ilustración y Cultura Visual
en Educación Infantil y Primaria

2^o Congresso Internacional
de Arte, Ilustração e Cultura Visual
na Educação Infantil e Primária



2nd International Conference
**Art, Illustration and Visual Culture
in Infant and Primary Education**

2º Congreso Internacional
**Arte, Ilustración y Cultura Visual
en Educación Infantil y Primaria**

2º Congresso Internacional
**de Arte, Ilustração e Cultura Visual
na Educação Infantil e Primária**

Theme 2

Visual culture and childhood: Author and Authors



Aprender jugando: las formas geométricas y los colores primarios. La Bauhaus y la educación infantil.

Natalia Juan natajuan@unizar.es
Universidad de Zaragoza, España

Resumen

Este artículo analiza la importancia del juego y cómo éste sirve de herramienta de aprendizaje en la educación infantil. En especial se atiende a los juguetes de construcciones (formas básicas de madera pintadas con los colores primarios) cuyo antecedente histórico lo podemos encontrar en los diseños ideados en 1923 por Alma Siedhoff-Buscher, alumna de la Bauhaus. Este tipo de juguetes, que en la actualidad se denominan “juegos educativos”, resultan realmente fructíferos durante el crecimiento así como un poderoso motor de desarrollo personal del niño.

Palabras clave

Juego, aprendizaje, desarrollo, crecimiento, creatividad, Bauhaus.

Abstract

This paper analyzes the importance of the game and how this is used as a learning tool during the childhood education. Especially we aim to attend to the building/construction toys (basic forms of wood painted with the primary colors) which historical precedent we it can find in the designs devised in 1923 by Alma Siedhoff-Buscher, a Bauhaus' student. This type of toys, which actually are named as “educational games”, are really fruitful during the growth as well as a powerful mean of personal development of the child.

Keywords

Game, learning, development, growth, creativity, Bauhaus.

Introducción

“Los niños deben tener un cuarto donde puedan hacer lo que quieran, en el que reinen. Todo lo que hay allí les debe pertenecer, su fantasía lo crea sin ningún impedimento exterior, sin la advertencia ‘¡Déjalo!’. Todo debe ajustarse a ellos, debe estar a su medida, su utilidad práctica no debe impedir sus posibilidades para el juego. Colores claros y alegres para crear un ambiente divertido y placentero”. (Valdivieso, 2007:571).

Una declaración de esta índole se comprende en el contexto de la creación de la casa Haus am Horn diseñada por Georg Muche (pintor y profesor de la Bauhaus) en cuyo equipamiento trabajaron los alumnos de los talleres de los que se componía esta escuela. En uno de ellos estaba matriculada Alma Siedhoff-Buscher, alumna de la Bauhaus encargada de la decoración del cuarto infantil de aquella casa, quien escribió esta afirmación en 1926 en un ambiente que –tal y como se deduce– fomentaba el potencial creativo frente a la obediencia ciega y el adoctrinamiento tradicional de la educación infantil de las primeras décadas del siglo XX. Ya entonces –desde los postulados bauhasianos– se pensó en el juego como una actividad que estimulara el desarrollo de los niños, teoría que se mantiene en la actualidad, tal y como vamos a demostrar en este trabajo.



El juego en el desarrollo infantil. Aprender de niños, aprender jugando

El juego es la actividad por excelencia de la infancia, una necesidad básica para los niños porque es algo innato a su propia naturaleza (Gutiérrez, 1997: 11). Es más, se podría decir que es su rasgo más expresivo y definitorio. Jugar resulta de vital importancia para el desarrollo educativo y personal puesto que, a partir del juego, los niños de manera espontánea descubren, observan, exploran, experimentan y comprenden el mundo que tienen a su alrededor que es, en esencia, el mundo de los adultos. Jugando conocen las cosas lo cual favorece el crecimiento y lo potencia (Ancín, 1989).

Jugar es una tarea natural y esencial que supone un estímulo altamente placentero el cual, por otra parte, es imprescindible para el desarrollo integral del niño, ya que está estrechamente relacionado con el crecimiento humano. Así, los niños aprenden a relacionarse con los demás, cultivan sus habilidades, potencian el aprendizaje de los roles sociales, estimulan los sentidos, las facultades del pensamiento, ejercitan la creatividad así como otras capacidades afectivo-emocionales y de equilibrio psíquico que les ayudan a crecer con normalidad pues, “el juego conduce de modo natural a la creatividad” (Moyles, 1999: 87) y “ser creativo exige tiempo e imaginación (...) una confianza en sí mismo, cierto conocimiento, receptividad, un sentido del absurdo y la capacidad de jugar, cosas que corresponden muy bien a la niñez y muchas de las cuales necesitan ser engendradas con mayor vigor en el contexto de la escuela y de la educación” (Moyles, 1999: 97). Por todo ello no sólo hay que permitir que los niños jueguen (en su casa y en la escuela) sino que, en la medida de lo posible, hay que fomentarlo y procurar que el juego tenga un fin. El juego es una posibilidad de conocerse a sí mismo, de ampliar horizontes propios, de autoexpresarse o de autodescubrirse, pues jugando llegamos a formar conceptos sobre lo que es nuestro mundo (Spencer, 1976).

El juego debe ser la principal actividad en la vida de los niños desde que son bebés. Jugar no sólo es necesario (tanto como elementos que consideramos básicos como la comida o el abrigo) sino que es vital para lograr un equilibrio dentro de su proceso de desarrollo, aunque todavía hay algunos sectores que se muestran reticentes porque piensan que es sólo una actividad recreativa e ignoran sus propiedades didácticas y educativas. El juego educa, de hecho, desde hace décadas está considerado como el principal medio de aprendizaje para los niños ya que “el juego motiva. Por eso proporciona un clima especial para el aprendizaje” (Moyles, 1999: 43). Hay que tener en cuenta que los niños necesitan constantemente acción y movimiento, tener sensaciones manejando objetos y relacionándose con ellos, aspectos que precisamente consigue el juego de manera natural. Por medio de éste se entretienen, colman su fantasía, disfrutan del goce de crear, consiguen placer y alegría de vivir. El juego les permite expresarse libremente, encauzar sus energías de manera positiva e incluso descargar posibles tensiones infantiles y dominar su ansiedad.

La escuela y el juego

La escuela es el lugar donde se aprenden los conocimientos y habilidades específicas que se consideran útiles tanto para el desarrollo personal como para la integración en la sociedad, ya que, al menos en el llamado *mundo desarrollado*, todos los niños deben estar escolarizados. El colegio es un medio que les permite socializarse y entrar en contacto con otros niños y adultos, aprendiendo a respetar normas sociales de comportamiento y de convivencia. Hay que tener en cuenta que después del ámbito familiar, el colegio, es el contexto social más inmediato del niño. Por ello, la educación infantil es un periodo del sistema educativo de gran relevancia para el niño pues comienza a relacionarse con sus iguales y empieza a conocer el mundo que les rodea. El juego inicia a los niños en el proceso de aprendizaje del lenguaje, gracias a lo cual adquieren capacidades de comunicación y desarrollan hábitos de atención, de memoria y raciocinio. Mediante estas actividades lúdicas el niño aprende a conocerse a sí mismo, establecer relación con los demás y saber cuáles son sus posibilidades, puesto que le sirve para encontrar su lugar dentro del ámbito social en el que vive.

Uno de los principales objetivos del proceso educativo infantil es el desarrollo de la autonomía personal estimulando el mundo de los afectos. A partir de la realización de variadas actividades y, especialmente, mediante el juego se potencia este progreso personal. En efecto, “el juego es una herramienta que llevada al aula, con unos objetivos claros y precisos, genera un ambiente



propicio para que el proceso de aprendizaje sea ameno, efectivo y a la vez productivo” (Nevado, 2008: 1). De hecho, todas las tareas diarias del niño giran en torno a lo lúdico juego, puesto que a través de él, se relacionan con su entorno y forman las bases para el desarrollo de su personalidad (Gutiérrez, 1997: 15). El juego reúne dos elementos básicos y necesarios para el desarrollo del niño. Por un lado, la diversión de la que es plenamente consciente, por lo inmediato y placentero. Por otro, el aprendizaje, aspecto del que no es consciente pero que poco a poco va permeabilizando en su interior, pues “cuando un niño juega, no se trata solamente de una distracción, jugar es hacer trabajar la mente”. La infancia es la etapa en la que el niño aprende más y a mayor velocidad, existe en él una necesidad tan fuerte de conocer su entorno que plasma su energía en el incesante quehacer de su actividad diaria. En efecto, el juego es un importante factor que surge de la realidad que rodea al niño y le introduce, sin darse cuenta, en el mundo de las ideas y de la inteligencia humana ya que le proporciona recursos suficientes para participar en diferentes tareas que, normalmente, requieren la presencia de determinados objetos y materiales en un espacio adecuado. El aula es un buen lugar para ello porque el juego entre los niños de la clase permite que éstos establezcan relaciones interpersonales altamente beneficiosas que les provoca un estado de gozo y satisfacción lleno de alegría que les conduce a la felicidad.

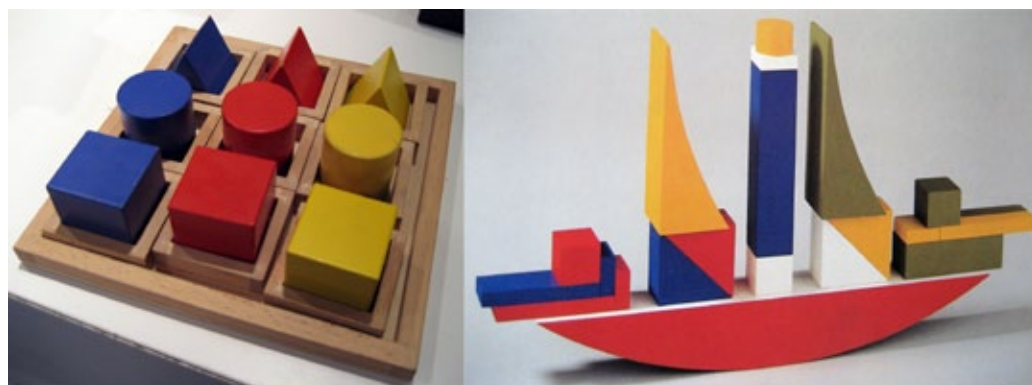
Para conseguir todo esto es importante dar libertad al niño para que pueda aprender sin darse cuenta de que lo está haciendo. El juego posibilita que los niños hagan uso de su creatividad y de su imaginación ya que la actividad lúdica capta su interés y su atención. Por eso no resulta acertado interrumpirle o establecerle un orden de cómo debe hacerlo, ni decirle cómo tiene que jugar. No se juega ‘bien’ o ‘mal’ y mucho menos desde el criterio del adulto es más “muchos autores han destacado la importancia de incurrir en errores durante el aprendizaje” y el juego es un sistema para ello (Moyles, 1999: 42). Así que, hay que proporcionar libertad al niño pues tiene que seguir su propio camino ya que mientras juega, aprende y establece normas y cada uno –como sabemos– aprende a su ritmo. Los niños deben guiar su propio juego y para ello es fundamental respetar los roles y reglas que asumen mientras juegan, pues sólo permitiéndoles que experimenten y hagan uso de su imaginación podrán desarrollarse plenamente. Buena prueba de ello es que muchas veces no juegan con juguetes sino que utilizan objetos que convierten y transforman en sus propios objetos de juego. Sin embargo, hay que tener en cuenta que un juego en sí mismo no enseña a los niños a actuar. Si bien es recomendable que los padres permitan jugar a los niños, más importante todavía es que jueguen con ellos y “las ludotecas son un medio obvio de lograr que los padres entren en contacto con materiales de juego” (Moyles, 1999: 181). Para ello es fundamental estimular al niño a que aprenda a disfrutar de su tiempo de juego que, en la medida de lo posible, debe compartirse con los progenitores, ya que los juguetes brindan la posibilidad no sólo de educar al niño sino de establecer y consolidar los vínculos afectivos con sus padres mediante el juego.

Los juegos de construcciones: triángulo amarillo, círculo azul y cuadrado rojo

Los primeros estímulos para captar la atención del niño tienen que ser tan básicos como visuales. Las figuras geométricas constituyen un tema importante en el aprendizaje de los primeros años, ya que están muy ligados a la vida cotidiana y a su desarrollo social. El entorno del niño está lleno de signos, colores y figuras. Por ello, la educación infantil intenta que, desde una edad temprana, pueda adquirir una serie de conocimientos que permita desenvolver al niño en su entorno. Uno de los principales objetivos es introducirle en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático partiendo del conocimiento de las figuras geométricas básicas y en el aprendizaje de los colores primarios (Lahora, 2007:162). Estos conceptos se muestran a la perfección en los juegos de construcciones, esto es, aquellos, que están formados por distintas piezas (cuyas formas pueden ser iguales o distintas) con el fin de que el niño las combine formando estructuras. Las piezas permiten una infinita cantidad de posibilidades para construir toda clase de formas reales e imaginarias. Este tipo de juguetes se conforman a partir de elementos que pueden ser bien de pequeño formato para ser usados sobre una mesa o superficie plana, o bien de gran tamaño para jugar directamente en el suelo. Tanto los de un tipo como los de otro enseñan a desarrollar las capacidades motrices de los niños, a manejar los términos grande y pequeño, arriba y abajo, más corto y más largo... Además, con ellos aprenden



Figuras 1 y 2. A la izquierda: Juguete de madera con las tres formas geométricas básicas y los tres colores primarios según el leit motiv de la Bauhaus conservado en el Museo Museum of Modern Art (MoMA) de Nueva York. A la derecha: Juego de construcción diseñado en 1923 por Alma Siedhoff-Buscher. Fuente: propia.



a distinguir entre diversas formas geométricas, a diferenciar los colores, a mejorar su visión espacial y a formarse en nociones básicas sobre el equilibrio, la resistencia o la simetría.

Gracias a los juguetes de construcción los niños aprenden a ordenar, a clasificar las piezas y, si se les enseña, a recoger el material una vez se ha terminado de emplear. Este tipo de juegos resulta útil en todas las edades porque posee diferentes niveles de dificultad y complejidad además, tal y como señalan algunos estudiosos, “en todas las edades se acomete el juego por puro placer y disfrute y engendra una actitud cordial hacia la vida y el aprendizaje” (Moyles, 1999: 21). Así, en el caso concreto de los juegos de construcción, cuando es bebé aprende a cogerlos, golpearlos entre sí o tirarlos desarrollando sus capacidades motrices. Al gatear, transporta las piezas de un lugar a otro o se dedica a apilar, a amontonar o a hacer líneas. Al sentarse llena y vacía las piezas en un recipiente para almacenarlas. Cuando los niños son más mayores, interactúan con las figuras y levantan estructuras que pueden ir desde las más básicas a las relativamente complejas. A los dos años, son capaces de erigir construcciones simples como una fila o una torre vertical y luego derribarlos para después poder comenzar de nuevo. A los tres años, ya pueden realizar torres más complejas y otro tipo de construcciones como casas, puentes o vehículos.

En definitiva, los juegos de construcción se pueden utilizar en diferentes edades y con ellos, los niños aprenden a conocer el medio del que se rodean porque pueden construir los elementos con los que se conforma su espacio urbano y a partir de allí inventar historias relacionadas con lo que ha creado todo lo cual contribuye a desarrollar su capacidad narrativa y descriptiva del mundo en el que vive. En definitiva, los juegos de construcciones contribuyen fundamentalmente a aumentar la coordinación motora. Además, ayudan al razonamiento, al conocimiento de la organización espacial, favorecen la atención, conducen a la reflexión, desarrollan la memoria, potencian la concentración, la paciencia y la capacidad de interpretar unas instrucciones. A través de este tipo de juguetes, los niños aprenden a construir objetos con sus propias ideas y con materiales a su alcance desarrollando su imaginación y su creatividad. Todo esto es lo que debió pensar Alma Siedhoff-Buscher cuando en 1923 ideó el *Bauspiel* (juego de construcción) durante sus estudios en la Bauhaus. Esta alumna, como la mayoría de estudiantes femeninas que habían ingresado en esta escuela –y a pesar de lo aperturista que resultaba para comienzos del siglo XX- estaba abocada al taller de textil. Buscher vio en el diseño de juguetes para niños una posibilidad para escapar del destino al que había sido irremediabilmente guiada.

“Algunos de los maestros de la Bauhaus, como Alma Siedhoff-Buscher, diseñaron sus propios bloques, reconociendo que formas diferentes abrían la puerta a diferentes tipos de composiciones. Una comparación entre los bloques de Siedhoff-Buscher y los llamados Tree Blocks evidencia estas diferencias” (Root-Bernstein. 2002: 267).

El contraste entre un juego y otro es tan notable que salta a primera vista lo que indica que se dirigen a finalidades diferentes. En efecto, el *Bauspiel* ideado por Buscher es un juego compuesto por 22 bloques de madera cuyos diversos colores, formas y dimensiones permiten jugar con la imaginación y construir todo tipo de figuras (sin embargo, las piezas de los Tree



Blocks no están pintadas y son únicamente rectángulos y cilindros con una clara alusión a los troncos de los árboles). El diseño del *Bauspiel* debe entenderse como uno de los resultados del programa pedagógico de la Bauhaus ya que la relación entre la fabricación artística, la producción técnica-seriada y sus dimensiones sociales fue una de las máximas filosóficas de esta escuela de diseño. El objetivo del *Bauspiel* era conseguir que el niño fuese capaz de distinguir una forma geométrica determinada de otra. Además, Buscher pretendía que el niño pudiese reconocer las tres figuras geométricas básicas, los colores primarios, clasificar los bloques lógicos de acuerdo con su forma, color y tamaño así como desarrollar su capacidad de observación, propósitos que se persiguen hoy en día en las escuelas de educación infantil. Por ello, debemos considerar que las enseñanzas en relación a la forma y al color desarrolladas actualmente en las aulas de infantil ya fueron puestas en práctica en el diseño de juguetes de la Bauhaus de donde proviene un lejano eco.

Figura 4. Juego de la serie Mula de Ikea compuesto por 24 piezas de madera. [Consulta 10 mayo 2007]. Disponible en <<http://www.ikea.com/es/es/catalog/products/80028929/>>



Conclusión

Aunque, sin duda alguna, los diseños de la Bauhaus que directamente se han transmitido en la educación infantil son los juguetes ideados por la alumna, Alma Siedhoff-Buscher. En la actualidad, los niños aprenden con este juego de construcción (que todavía se vende) porque sus básicas formas geométricas y su vivo colorido despiertan la imaginación y la creatividad. En efecto, la fábrica suiza Naef Spiele compró la licencia de los diseños de la Bauhaus en los años 60 del siglo XX y por ello está autorizada a hacer réplicas de los juguetes diseñados por Buscher a partir de los dibujos originales guardados en los archivos berlineses de esta importante escuela. Desde 1977 Naef Spiele tiene autorizado no sólo la producción de la réplica del *Bauspiel* sino también de la caja que lo contiene, todo un clásico del diseño en el sentido verdadero de la palabra. La versión popular es el juego de la serie *Mula* de Ikea compuesto por 24 piezas de madera de diferentes formas geométricas entre las que hay cubos, rectángulos, triángulos o cilindros de diversos colores (rojo, azul, amarillo y verde) que desarrollan las habilidades motrices y el pensamiento lógico. Las piezas se insertan en una estructura con ruedas que hace las veces de carrozmateo el cual lleva una plantilla de colocación en el fondo del carrito que permite recoger las piezas de manera más fácil. De esta manera, los niños de 3 a 6 años son capaces de distinguir las formas geométricas y sus diferentes cualidades cromáticas gracias a la herencia que nos dejó la Bauhaus, cuyo valioso legado se mantiene hoy vivo entre los más pequeños. Una última reflexión cabe señalar aquí, si el juego *Bauspiel* funcionó (y funciona) bien como estímulo creativo para los niños, el *Mula* de Ikea que es en esencia lo mismo, aunque con pequeñas variaciones ¿cumple con idéntica función aunque no tengan el marchamo de “diseño de calidad” que si tiene todo producto relacionado con la escuela de la Bauhaus?. El desarrollo de la respuesta afirmativa a esta pregunta será tratada en posteriores trabajos a los que nos dedicaremos en un futuro.



Referencias bibliográficas

- Ancín, M.T., (1989). *Cuerpo, espacio, lenguaje*. Madrid: Ed. Narcea.
- Arranz, J.D., (1995). *Juegos al aire libre*. Educación Infantil y Primaria. Madrid: Ed. Escuela Española.
- Bitterberg, K.G., (1976). *Bauhaus*. Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen.
- Blanco Sierra, J., (1992). *El juego infantil*. Orense: Editorial Juan XXIII.
- Droste, M., (1998). *Bauhaus 1919-1933*. Berlin: Bauhaus Archiv.
- Garaigardobil, M., (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Editorial Seco Olea.
- Glanzer, M., (2000). *El juego en la niñez. Un estudio de la cultura lúdica infantil*. Buenos Aires: Aique.
- Gutiérrez, R., (1997). *El juego de grupo como elemento educativo*. Madrid: Ed. CCS.
- Kandinsky, W., (1983). *Cursos de la Bauhaus*. Madrid: Alianza Editorial, 1975.
- Kandinsky, W., (1983). *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Editorial Barral, 1912.
- Kandinsky, W., (2003). *Punto y línea sobre el plano*. Buenos Aires, Paidós, 1926.
- Lahora, C., (2007). *Actividades matemáticas con niños de 0 a 6 años*. Barcelona: Narcea
- María A. G. de Granato et al., (1992). *El juego en el proceso de aprendizaje*. Buenos Aires: Humanitas.
- Moyles, J.R. (1999). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Nevado, CH., (2008). "El componente lúdico en las clases de ELE". *Revista de Didáctica ELE*, nº 7, 2008.
[<http://marcoele.com/el-componente-ludico-en-las-clases-de-ele/>]
- Pérez C., (ed.) (2010). *Los juguetes de las vanguardias*. Málaga: catálogo de la Exposición del Museo Picasso de Málaga.
- Oppenheim, J.F., (1990). *Los juegos Infantiles*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- Ortega, R., (1990). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla Edición Alfar.
- Root-Bernstein, R. y Root-Bernstein M., (2002), *El secreto de la creatividad*. Barcelona: Kairós.
- Piaget, J., (1977). *Psicología de las edades: del nacer al morir*. Madrid: Morata.
- Piaget, J., (1982). *Los años postergados: la primera infancia*. Barcelona: Paidós.
- Spencer, Z.A., (1976). *150 Juegos y actividades Preescolares*. Barcelona: Ed. CEAC.
- Vigotski, L. S., (2001). *Psicología pedagógica: Un curso breve*. Buenos Aires: Aique.
- Valdivieso, M., (2007). "La aportación de la Bauhaus a la innovación del espacio doméstico: la 'casa modelo' Haus am Horn (1923)", VV.AA., *Espacios Interiores. Casa y arte desde el siglo XVIII al XXI*, Barcelona, Universitat de Barcelona, Centro de Recherches Historiques sur les Sociétés Méditerranéennes, Université de Perpignan: 565-575.
- Wick, R., (1998). *Pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza.
- Will, C. (1998). *Alma Siedhoff-Buscher*. Köln: Buchhandlung Walther Köning.



Large paintings and art installations by joining hands. Art-workshops for intellectually disabled children to overcome ableism.

Kyoichi Shimasaki skyofshiga@maia.eonet.ne.jp
Seian University of Art and Design, Japan

Abstract

Many social welfare activities for intellectually disabled children might be based on an apparently natural and humanistic emotion, compassion. But compassion can be an obstacle for true understanding of disabled people, as it can be linked with a prejudice which disability studies regards problematic, ableism. In this paper, reporting the art-workshops for intellectually disabled children I carried out with art students, I would like to investigate the possibility to overcome ableism in the context of art and culture.

Keywords

art-workshop, ableism, empathy.

Introduction

My academic career is slightly unique and dare to say odd. In my MA degree I studied design history. But perhaps experience of having children changed my academic interests and attitude. After becoming a parent, I began to hope that my academic research could be helpful for our children and all their generation. I didn't deny the academic value and meaning of design history for next generation, but I hoped to work for our children more directly. When I thought such issues I encountered with disabled people coincidentally.

The encounter with disabled people excited me academically. The encounter with deaf people and their own language, sign language, shook my conventional recognition that the phonetic language was the most superior medium for human thoughts. Smiling faces of severe intellectually disabled children taught me the miraculous possibility of diversity of human existence. The encounter with disabled people gave me great hint for my hope that I work for children thorough my academic research activities. That is to connect my former and new academic interests, more definitely to connect art theory including design history, social welfare activities for disabled people and disability studies. For almost two decades, I have devoted myself to two kinds of activities to realize my hope, art-workshops for intellectually disabled children and research of disability studies.

1 Viewpoint towards disabled people

Most of the both physically and intellectually disabled people all over the world are isolated and marginalized, at least on the social superficial level. An assertion I hope you to share with me is that the differentiation between the disabled people and the average people which causes such social isolation and marginalization doesn't have any meanings. We can find several reasons for this assertion. First, the entire disabled people are not really a minority group in the society. But more important reason is the very simple fact that all of us can be disabled. We can be physically disabled by accident or disease. We can also be both physically and intellectually disabled naturally by aging. Natural aging takes many abilities from us, from ability for moving body,



seeing and hearing clearly, to ability for recognizing the outer world accurately. These disabling can affect all of us, except for the died before aging. So we don't have any legitimate reasoning for differentiating disabled people.

But some of us must feel a kind of antipathy to my assertion because of their very humanistic emotion, compassion. They must think we have to take pity on disabled people because disabled people suffer many disadvantageous situations caused by their own differences from average people. But this apparently reasonable emotion could be based on an also apparently reasonable concept, normalcy. We tend to think there must be normal human being, normal human body and normal human intellect, but how can you define them? We should know the concept normalcy is a relatively new and only a product of capitalism (Davis, 1995: 23). And also we should pay attention that when we accept the concept normalcy we must take it from medical viewpoint. From medical viewpoint there could be faultless human being, human body and human intellect. But many scholars of disability studies regard the medical viewpoint very problematic, because it must be an unfair and biased way of understanding human beings, and it must blur the most important aspect around disabled people, social conditioning. Disability studies regards the origins of disadvantages that disabled people suffer not as medical conditions of individuals but as social conditionings of society, and this understanding is called social model of disability (Shakespeare, 1997: 197-8, Linton, 1998: 9). From the viewpoint of social model of disability the apparently humanistic emotion, compassion can be a hindrance for investigation of truth. We can rely on another emotion, empathy, instead.

There must be another concept around disability which requires careful attention in its usage, ableism. Ableism is a mindset evaluating others by the measure of ability. The most problematic point of ableism is that it could justify discriminatory treatment of society towards disabled people (Hehir, 2005: 13, Wolbring, 2008: 252). Under-evaluating others on account of their low ability might lead to denying their existence, and also to the worst invention throughout history of human beings, eugenics. With the viewpoint of ableism, there could be possibility to deny the diversity of human beings. Anyway, with medical viewpoint, ableism is one of the most important critical issues for disability studies.

2. Art-workshops based on compassion

Generally speaking, art-workshops are thought to be very good educational opportunities for intellectually disabled children. But we have to pay attention that art-workshops for intellectually disabled children directed by leaders whose motivation for social welfare activities is based on compassion may not escape from conventional prejudice of ableism. The leaders who take pity on disabled children tend to think that children are poor existences because they cannot enjoy the same pleasure as their non-disabled friends can enjoy due to their disability. Hoping that disabled children can enjoy the equivalent pleasure, the benevolent leaders might bring the disabled children the usual and professional equipment and tools, set the usual goals for art-workshops. But the pleasure brought from the conventional settings and goals might depend on the judgment on how the children attain skillful results, in the case of paintings or drawings, whether they depict the objects well or not. We have to say that the pleasure of conventional art-workshops is not limited to interests caused by skill, but we can say the entire framework of the workshops is dominated by ableistic viewpoint. To exclude ableism from art-workshops for intellectually disabled children, we have to seek different methodology from conventional artistic thinking.

3. Suggestions from contemporary art

To exclude any ableistic viewpoints from art-workshops for intellectually disabled children, we can derive some suggestions from methodology of contemporary art. Forgive me that I use the term contemporary art to mean the art expressions after WW seeking new methodology continuously.

Some authors of contemporary art don't set the goal at the result of the artwork itself, but at the process or concept of art making. Throughout the history, in a sense, artworks have always been judged by a sense of value accompanied with ableistic viewpoint, for the results of artworks have been seen as manifestations of artist's ability. But by attaching importance on



the process or concept, contemporary artists can put up the dimension of their artwork beyond ableistic viewpoint level.

Other authors of contemporary art use the daily objects as media for their artistic expressions. But we should pay attention to the fact that they always use them with deconstruction or de-contextualization of objects. As deconstructed or de-contextualized objects cannot be understood within commonsense judgment, they can be objects beyond commonsense ableism.

The authors of contemporary art always seek new method and value system of art. They should not regard the beauty as what brings superficial visual pleasure, but as a field at where they accept diverse value, and where the diverse value causes deconstruction in chain reaction. The deconstruction of value system is the most prolific advice to overcome ableism.

4 Large paintings by joining hands

The art-workshops for intellectually disabled children to overcome ableism I have carried out in corporation with art students are divided into two categories methodologically; large paintings and art installations. I have to confess I didn't have any intention to overcome ableism at the beginning. But I felt some incompatibility to the framework of our workshop that art students gave disabled children leads with compassion, for there could be a shadow of a kind of pecking order. Honestly speaking, I had convinced that our workshops had significance to overcome ableism only in recent years. The most important key phrase for our workshops was "by joining hands".



Figures 1 and 2. On the left: Making process of The Large Painting by Joining Hands (18th. Dec. 2010). On the right: Making process of The Large Painting by Joining Hands (Staircases, 2nd. Jul. 2011).

4-1 Significance of largeness

I would like to show you two of our recent large paintings by joining hands. The first one was produced by 13 people on 18th. Dec. 2010 in a studio of the school I am working. (Figure 1) Our team included 5 intellectually disabled children, 2 were mental retarded, 3 were autistic. I prepared a large canvas, 5m x 3.6m, for the workshop. My original intention was quite simple, that to paint something in a large canvas had to be a pleasant art work. But in the process of painting and after the workshop, we were going to know the largeness of the canvas had significant meaning.

Before the workshop I instructed participants, children and students, not to draw or paint any representational forms to avoid any ableistic judgment from our creation. This instruction was not easy to understand both for children and students, so I had to begin with myself. When I had painted apparently formless lines, children and students began to imitate me with brilliantly colored brushes. We enjoyed painting and drawing without any restriction except not to paint or draw any representational forms, very freely and easily.

But in the midst of the workshop we came to realize a very severe fact. The canvas was too large to finish the workshop if we continued to draw and paint with usual brush stroke with pigments. To complete an art work was not our main goal, but at least we hoped to conquer this formidable canvas, so this was a kind of emergency.

Some students who should know the American Abstract Expressionism began to drip pigments directly from their pallet to the canvas. But after realizing this Pollockean method was not



sufficient for this canvas, students tried to squeeze pigments from tubes, put them on the canvas and spread them out with hands and feet. Immediately children followed this rough, but innovative and exciting method side by side. With this methodological revolution we did the canvas nearly in two hours.

In this case the largeness of canvas which was beyond the dimension of individual hand strokes derived a dynamic method which required whole collective body actions. In this method, mediocre aesthetics attaching importance to dwarf handy skills were excluded and the fruits of dynamic artistic actions of children and students fused into one borderless picture surface sneering ableism which always judges individually. Through this collective work, we could find an almost flat framework for creation both for intellectually disabled children and art students.

4-2 Strange settings

The second large painting I would like to show you was carried out on 2nd July 2011 by 18 people including same intellectually disabled children as first one. This time I prepared a long canvas in 2m x 10m and we set this extraordinary long canvas on big outdoor staircases in our school vertically. The idea of such an unusual setting was result of discussion among art students and me that it should be enjoyable, but we didn't understand the aesthetic meaning of this setting. In this workshop I didn't give participants any instructions, because I hoped that all participants enjoy without any restrictions. And we were so lucky that the day we enjoyed the workshop was very fine.

It was not easy to draw and paint in such a strange setting in a technical meaning. Vertical and horizontal surfaces tended to be divided and cut off. The vertical surfaces were not smooth space to depict something differed from usual easel settings. But we enjoyed this inconvenient setting for drawing and painting in an emancipated feeling. There must be several reasons for our contradictory pleasure, from outdoor setting to making something together. Perhaps the clearest reason was we were doing something unique nobody else did before.

But we can find more important point in this strange setting. That is this setting can bring us an even and equal platform for creation both for intellectually disabled children and average people. To draw and paint something on big staircases has no aesthetic meanings, and this meaninglessness is meaningless equally both for the disabled and the average. Equally meaningless but equally emancipating, this strange equality can be a hint to overcome ableism, as in such equality the distinction between the disabled and the average loses its meaning.

5 Art installations by joining hands

Figures 3, 4 and 5. On the left: Making process of Art Installation with Toilet Roll (26th. Aug. 2010) On the center and right: Making process of Art Installation with Plastic Tape (23rd. Aug. 2011)



Besides large painting workshops, I carried out several play-like art-workshops with intellectually disabled children which could be called art installations. The procedure of the art installations is not complicated. I bring a lot of daily necessities in form of belt, e.g. toilet roll or plastic tape, into specific site, e.g. a room or a hall with fittings. And I instruct participants including children, art students and volunteers to spread out those belt-formed materials all around the site. When participants cannot find more space or fittings to spread out the materials, the installation is completed, and after taking photos the installations should be removed immediately.

The main purpose of these installations is to change the scenery dramatically and temporarily. In this sense the famous wrapping projects of Christo and Jeanne-Claude gave me hints and courage. But the more profound purpose is to exclude ableistic viewpoint from art-workshop. The main purpose, changing the scenery dramatically and temporarily, is equally simple and



exciting for every participant. Skills required for the installation, spreading, knotting and passing the belt-formed materials, are also equally simple and easy for every participant. In these art installations every participant can enjoy the performance on a perfectly even and flat platform.

Every participant can enjoy visual pleasure, seeing the change of the scenery, but they can enjoy another kind of pleasure in these art installations. It can be defined as the pleasure of deconstruction or de-contextualization. The materials for our installations are daily necessities with normal utilities, but we try to ignore such normal utilities and change the meanings of materials, by doing so we seek different context from commonsense ableistic order. Such deconstruction or de-contextualization is accompanied with mischievous pleasure, and the pleasure brings every participant chance to retrogress to naughty child.

Conclusion

There must be disabled people as our comrades in our society, and they should not be marginalized as burden to the society. Generally speaking, public support system for disabled people which is based on morals and justice cannot escape from ableistic viewpoint and tends to be rigid, for society should support disabled people because of their vulnerability. Individual goodwill or compassion for disabled people can soften this rigidity of public support system, but we have to pay attention that such benevolent feelings tend to derive some senses of superiority. Needless to say, average people participating welfare activities should not regard themselves as superior to disabled people.

As cultural and artistic viewpoints bring different value sense from ableistic judgment, they can supplement public support system and benevolent welfare activities. Especially, art-workshops based on artistic curiosity and artistic playfulness without adhering value sense over skills can be good triggers to attain really even and flat social framework both for the disabled and the average. If the average children acquire viewpoint without any ableistic discrimination and compassion towards disabled children through such art-workshops, they can find a way to society based on true empathy and comradeship.

Bibliographical references

- Davis, L. (1995). *Constructing Normalcy: The Bell Curve, the Novel, and the Invention of the Disabled Body in the Nineteenth Century*. New York. Verso.
- Hehir, T. (2005). *New Directions in Special Education: Eliminating Ableism in Policy and Practice*. Harvard University Press.
- Linton, S. (1998). *Claiming Disability: Knowledge and Identity*. New York University Press.
- Shakespeare, T. (1997). *The Social Model of Disability*. New York, Routledge.
- Wendell, S. (1989). *Towards a Feminist Theory of Disability*. in *Hyptia: Journal of Feminist Philosophy*. 4:2 (Summer 1989).
- Wolbring, G. (2008). *The Politics of Ableism*. in *Development*. Society for International Development.



From the children's author to the adult author: a story of the cycle(s) of the authorship(s)

Helena Barbosa helenab@ua.pt

ID+ Research Institute for Design and Media Culture; Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Portugal

Resumen

De un trabajo realizado anteriormente, el artículo tiene la intención de profundizar algunos contenidos centrados en cuestiones de autoría. Para ello, revela algunos ejemplos de la producción de la cultura material que se convirtió en referencia en mi infancia y también influyó mi viaje en la adolescencia hasta la edad adulta. El artículo describe una historia acerca de mi expresión gráfica durante ese periodo, y relata mis influencias, para mejor comprender no sólo los resultados de mi comunicación visual, pero también realizar algunas decisiones personales que, de alguna manera, involucran el lastre de la importancia del autoría. Se entiende que este estudio comparativo permite darse cuenta de cómo la autoría, mientras la producción de imágenes, desempeña un papel clave en la construcción de identidad y le permite conocer con algunos autores importantes que formaban parte de nuestro universo de la infancia, trayendo a la luz nombres e historias a menudo desconocidas.

Palabras clave

autoría, influencias, identidad, diseño portugués

Abstract

From a previously performed work, the paper intends to deepen some content focused on issues of authorship. To do this, the paper reveals some examples of production of material culture that became references in my childhood and that also influenced my path in adolescence until adulthood. The paper also describes a history about my graphic expression in that period and also my influences, to better understand not only the results of my visual communication, but also to contextualize some personal decisions that, in some way, involved the ballast of the importance of the authorship.

It is understood that this comparative study makes it possible to realize how the authorship, while producing images, plays a key role in the construction of identity, and allows to know some important authors who were part of my childhood universe, bringing to light names and unknown histories.

Keywords

authorship, influences, identity, Portuguese design

Introduction

The authorship(s) as reference(s) in the childhood identity construction reveal profound influences that eventually mark the adulthood. The images (visual, mental, sensorial and emotional) are often vehicles for this construction, because they give meanings that go beyond of what we observe. At this level, comes not only experience and the uniqueness of authorship (influences and styles) that we tend to carry in our way of being as children, that become reflected in our professional practice. From this authorship, there is also a personal interpretation and an experience in terms of 'use', that propose links more or less affective with material culture, tracing the path of the identity. Children who are assimilating these



images, they are also the authors and producers of sense, carrying these authorial influences to adulthood, as well as a set of memories that are associated with the artefacts.

From this small explanation I will try to demonstrate how the production of material culture influenced my choices in terms of my professional practice as a designer and as a professor. In this sense, the paper mentions the importance of identified and anonymous authorship, revealing the names and the artefacts that become references in my professional practice. These examples will help to understand the context that explains the visual discourse of the authors, from the perspective of drawing, and permit to establish an aesthetic parallelism with my personal production. An analysis of these elements will be critical to understand how the inheritance of the images, was visualized, interpreted and materialized in my identity.

1 The (in)existence of authors in childhood

The authorship can be realized/materialized in so many ways. In this article, its importance focuses mainly on the realization of images that can be applied in different artefacts, whereas that universe was one of the most that influenced the construction of my personal identity. However, if the material culture always presupposes the existence of an authorship, whether it is anonymous or identified, it's important to understand the meaning (s) and importance (s) that the objects acquired by underlining the authors as 'responsible' for the existence of that material culture.

Why consider the lack of authors in my childhood? During this period I had access to a set of production undertaken by various authors, however, I remember that I always emphasized images and artefacts and never the authors. In reality I do not remember their existence, while producers of culture that had access, and so their names were always absent, though they were present. For me, its production was so attractive and meaningful, that interested me just the outcome of their production. Consequently, the drawings that were made not always carried as the referent the 'authors'.

2 The construction of my authorship from childhood to adolescence

Despite photographs are an excellent resource for the recovery of the memory, I remember only of situations from the age of four years old. I might say that everything started in the attic of my grandmother's house where my uncle had his atelier and I spent hours with my brothers to draw. In this space, I found in the drawing the best instrument and the more interesting thing to play. The world of pictures fascinated me as well as all the material culture. If on the one hand these references were inspiring, the drawing was an area where I felt safe and happy.

To present a few examples, when I saw my production was possible to identify three types of representation, where the incidence of drawings in thematic terms, somewhat pointed way for what I am today in professional terms. I recognized some difficulty in defining exact boundaries of typologies of drawing that I present below, because it's easy to find 'contamination' between them. Despite this difficulty I decided to define three types of typologies.

The first type concerns the technical drawing. At this level there are two forms of graphic expression, one related with the geometric draw and another with the perception of space. The desire to represent simple shapes such as squares, triangles and other polygonal figures, are visible in many of my draws. As a teenager I usually made draws focusing on exercises on the geometric draw. It was also possible to see the idea of regularity and order, concerns related with the division of the paper, using the geometric design as graphic expression in terms of composition.

The same thing happened with the perception of space. At this level, it is visible the concern to assign to the represented objects the idea of volume, where the perspective as expressive argument, try to get a closer result related with reality. In this sense, the two-dimensional plane acquires a secondary role, and the elements represented are valuing the third dimension. Other examples occur with two records based on technical drawing which are much more abstract and where are represented the top views of the two houses where I lived in Mozambique during



the 70's. These drawings were made when I was nine years old and they also reveal my interest in geometry.

The second typology is related with the replication of some models that made part of my childhood universe. With this typology was possible to notice the importance of some images and some objects that I had during my childhood and adolescence, making possible to assign two subdivisions for draws inspired by the models. While the first subdivision consists of an idea of replica and was present mainly in my childhood, the other subdivision is related with a more conceptual inspiration without resorting to direct copy, giving a greater degree of freedom of graphic expression that was consolidated with the drawings of my adolescence.

Related with replica, representations were made based on the attempt to reproduce faithfully the selected models, regardless of the results. Consequently, the transposition of a real object for my paper, it was by all means the proof of my ability to reproduce that same object. In reality, the mimesis presented in the drawing was a constant challenge of mine capabilities.

In turn, more conceptual inspiration was based on a personal interpretation on the subject represented, where it didn't matter represent the model as it exists, but yes, represent an intention.

It was found that this typology is characterised above all, by the influence of authors, who played a key role in the construction of my personal identity, for having the ability to amplify the senses and emotions to the production realized. This process is involved not only the author, but also with the receiver or the user who can interpret and feel differently these objects and images, assigning them an emotional charge that should be relevant and becomes part of memory.

Finally, the interest expressed by the draw of the letters and brands, gave rise to identification of third typology. During my childhood, these early forms of expression were part of my graphic speech being present in some drawings. If initially resulted by the copy from the existing words in other artefacts, as was the case with the drawings between four and five years, in turn, the drawings made with eleven years reveal the same interest without resorting to copying, showing various graphic solutions where the strict drawing seems to justify the choices made for the creation of a personal brand through the use of the initials of my name.

3 The authorship in adulthood

After the identification of the types presented and specified its characteristics with some examples, it is important to present the relationship with adulthood, describing my path as author. In this phase, the solutions fall within these types as for example with the creation of my personal brand, which favours the presence of simple geometric elements, such as the use of the circle, square and triangle.

From the point of view of replication of models is likely to realize some drawings that were based on photographic images and who sought to portray reliably the originals. At the same time, it was found one graphic element that it was used in my own drawings which also served as inspiration for more artistic representations, revealing that the references to represent drawings were not always external.

In terms of typography there is a use of drawings of letters whose final outcome approach to simple geometric shapes, seeking balanced solutions between typography and with the geometric forms that were used.

To establish this comparative study was possible to realize the reasons for joining the Design course during the 80's, and later with the activity while designer and teacher in the degree in Design. The areas of interest are visible and fall mainly into two disciplines that I teach currently. One is related with the geometric draw and the other with the history of Portuguese design, where are referenced many authors who were part of the production of artefacts that I had contact in my childhood. In addition, the interest in Portuguese material culture eventually wake up a specific interest with the poster, giving rise to the research carried out within the framework of the PhD.



Figure 3 y 4. Left: Cover of the reading book of the 2nd grade of primary school (1975/76) – Book illustrated by Maria Keil and Filipe de Abreu. Right: Pages with an illustration of Maria Keil. Personal archive.



Figure 3 y 4. Left: João Abel Manta (1975) Poster. Archive from Biblioteca Nacional de Portugal. Right: Draw inspired in the poster of João Abel Manta that was offered to my parents (1978). Personal archive.

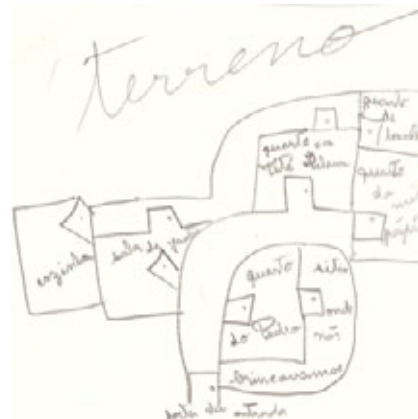
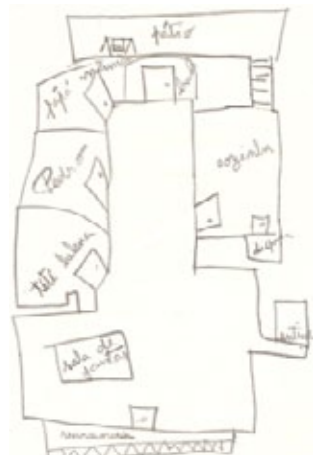


Figure 3 y 4. Left: Draw (1978) from the house of Nampula (Mozambique). Right: Draw (1978) from the house of Lourenço Marques (Mozambique). Personal archive.



Conclusion

The historical presentation of some examples of artefacts and experiences within the framework of authorship, constitute significant evidence of the importance of how these contexts are essential to realize the construction of personal identity and professional. It is concluded that the objects that become remarkable on this identity fall mainly on artefacts that date back to a very young age. Consequently, the interpretation of visual and material culture, performed by various authors became important references in the construction of identity. The influence of the authors were materialised subconsciously since childhood, using the drawing as the dominant discourse, proposing the graphic design as a media of excellency and expression of the author of this article.

References

- Ames, K. L. (2000). "Material cultures: why some things matter". *Journal of Design History* 13/1, p. 74-75.
- Attfield, J. (1999). "Beyond the pale: reviewing the relationship between material culture and design history". *Journal of Design History* 12/4, p. 373-380.
- Bonnell, V. E.; Hunt, L. (1999). *Beyond the culture turn: new directions in the study of society and culture*. Berkeley: University of California Press.
- Clarke, A. J. (2001). "The aesthetics of social aspiration", in D. Miller, ed. *Home possessions: material culture behind closed doors*. Oxford: Berg.
- Fisher, T. H. (2004). "What we touch, touches us: materials, affects and affordances". *Design Issues*, 20/4, p. 20-31.
- Kingery, W. D. (1996). *Learning from things: method and material of material culture studies*. Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press.
- Kopytoff, I. (1986). "The cultural biography of things: commoditization as process", in A. Appadurai, ed., *The social life of things: commodities in cultural perspective*. Cambridge: University Press.



Memoria e infancia. Estrategias de aprendizaje en la educación primaria a partir de géneros pictóricos actuales como el surrealismo pop y sus derivados

Lorena Amorós Blasco lorenamo@um.es

María Victoria Sánchez Giner chezner@um.es
Universidad de Murcia, España

Resumen

Desde los años 90 a la actualidad, el resurgir de géneros pictóricos que se remontan a los años 50 y 60, íntimamente ligados al contradictorio estilo “Low Brow” como el Surrealismo Pop, nos ha permitido a investigadores y artistas que trabajamos en torno a unas bases afines, reafirmarnos en nuestra forma de concebir y extrapolar nuestras ideas y proyectos. Atendiendo a esta reminiscencia de estilo, nuestra investigación pretende diseñar un programa de actividades que pueda servir después de su aplicación para demostrar cómo el imaginario de contracultura de una época puede servirnos como estrategia para construir adecuadamente un mensaje efectivo acerca de la construcción de la identidad en el niño que está en proceso de aprendizaje de un lenguaje visual artístico.

Palabras clave

Surrealismo Pop, memoria, educación

Abstract

Since the 90's, the emergence of pictorial genres that go back to the 50's and 60's, led to the contradictory “Low Brow” style, such as Pop Surrealism, has allowed researchers and artists who work around similar bases, to reaffirm our way of thinking and extrapolate our ideas and projects. Following this reminiscence of style, conceived around Ed Roth's Gallery (50-60) in Los Angeles, our research aims to design a program of activities that, after its application, can serve to demonstrate how the counterculture imagery of an era, even if it sometimes satirizes the family household, may serve as an adequate strategy to build an effective message concerning the construction of identity in children who are in the process of learning the language of visual arts.

Keywords

Pop Surrealism, memory, education.

Introducción

En la actualidad, el marco implícito de referencias en el que los niños van a ser socializados es asumido de un modo inconsciente, proporcionando una visión del mundo espontáneamente considerada como la única posible, donde se parte de la idea firme de una educación formalizada que determina a los niños, tanto los modos de pensar o de querer, como los modos de ver, percibir y sentir, a la vez que la ocultación de otros.

En este contexto, y teniendo en cuenta la crisis sistémica que estamos viviendo en la actualidad, el resurgir de géneros pictóricos traducidos en movimientos contemporáneos como el Surrealismo Pop, puede revelarse ante lo dado proponiendo otras maneras de comprensión de la realidad y contribuir al planteamiento de nuevas estrategias de aprendizaje.

Teniendo en cuenta que el niño comienza sus procesos de aprendizaje y expresión utilizando el lenguaje gráfico, podemos considerar este primer atisbo artístico como una herramienta



de expresión y síntesis del universo infantil en la construcción de su identidad. Además, los procesos creativos han evolucionado desde la liberación de la práctica creativa en su afán por desarrollar las particularidades del individuo, y en su inevitable y permanente interés por la subjetividad. En este sentido, nosotros concebimos la educación como un proceso y una experiencia de re-cognición y reinención, orientado a aumentar y consolidar las capacidades individuales y colectivas de los niños mediante la recuperación y la recreación de los valores sociales y artísticos.

Para desarrollar esta perspectiva, utilizaremos las obras de artistas del *SURREALISMO POP* como Anthony Ausgang, Robert Williams, Mark Ryden, Glenn Barr y Marion Peck (Anderson, K., ed. 2004: 16-51) con el fin extrapolar a nuestros días temas como el surf, la animación, el rock'n'roll, los automóviles, el cómic, sin olvidar la influencia del cine de terror de monstruos desde un punto de vista chistoso y grotesco. Esta representación jocosa de la realidad/ficción, nos permite la creación de una relación de actividades donde se estima el juego como estrategia para estimular la socialización y la conducta prosocial en niños de 6 a 12 años y acercarlos, a través de este imaginario, el mundo del arte. Asimismo, desde la experiencia artística personal y tras desarrollar esta perspectiva más objetiva, nos interesa dar a conocer cómo la utilización de cierta iconografía en la ejecución de nuestra producción artística, ligada en cierta manera con el *SURREALISMO POP*, hace que los niños retengan conocimientos visuales y establezcan conexiones de manera mucho más ágil, permitiéndonos explotar al máximo las referencias en torno a la ligazón existente entre nuestra memoria y la dimensión artística que queremos transmitir, para así aplicarlas de forma heterogénea a procedimiento educativos. En este sentido, incidiremos en proyectos artísticos propios como *VOLUNTAD DE-FORMA* y *TXIKILLERS* (Amorós Blasco, 2007: 3-20). Ambos proyectos artísticos son autorreferenciales y en ellos existe un empeño por definirse a través de la potencia del recuerdo de la infancia, cuestionando la auténtica biografía a partir del material fotográfico y fílmico que poseemos.

1 Diseño del Programa de Actividades a partir de géneros pictóricos actuales como el Surrealismo Pop y sus derivados contemporáneos

El propósito de esta investigación consiste en diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención visual y plástica para estimular la socialización y la conducta prosocial en niños de 6 a 12 años con el fin de facilitar la formación y el desarrollo de la identidad individual y cultural, a través de un imaginario del mundo del arte relacionado con la estética del *SURREALISMO POP* y sus derivados contemporáneos donde incluiremos nuestra propia obra artística.

1.1 Objetivos del Programa de Actividades

Objetivos generales:

- Crear un espacio de aprendizaje y entretenimiento centrado en el niño.
- Desarrollar una labor formativa destinada a despertar la sensibilidad hacia los artistas y el Arte Contemporáneo.
- Fomentar el trabajo en equipo pero creando estructuras abiertas según las respuestas individuales.
- Generar experiencias que a través del juego y la imaginación promuevan actitudes de respeto.
- Ofrecer una relación de actividades para desarrollar en el aula y que sirva como complemento a la formación integral de los niños como ciudadanos activos de la sociedad y la cultura.

Objetivos específicos:

- Mejorar la convivencia en el espacio escolar y la integración en la multiculturalidad a través del Arte Contemporáneo.



- Potenciar y dar prioridad al misterio y la fantasía del niño.
- Experimentar a través de las imágenes los elementos que configuran el lenguaje artístico posibilitando la expresión y comunicación de hechos, sentimientos, emociones y vivencias.
- Saber contextualizar en términos de cultura cada una de las posibilidades del Arte Contemporáneo.
- Desarrollar el conocimiento sobre las estrategias mediáticas para el aprendizaje visual.
- Capacitarles para que cuestionen aquellos productos mediáticos que consumen.
- Poder encontrar en el arte un lugar privilegiado desde el que construir una mirada crítica hacia la realidad y distinguirlo como un entorno en el que es posible plantear preguntas y encontrar respuestas.

1.2 Metodología

La metodología que se aplicará será aquella de carácter activo y lúdico, vivencial y socio-afectivo, basada en el aprendizaje por descubrimiento, significativo y lógico, creando un clima que motive la participación y la continua experimentación con el arte, tratando de despertar capacidades sensibles y críticas en el niño.

Nuestra intención será buscar alternativas concretas de transmisión unidireccional del conocimiento: queremos que los niños asuman el protagonismo y se impliquen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.3 Relación de Actividades

ACTIVIDAD I.

Fase 1. Explicar al niño en el aula las actividades que van a desarrollar a partir del visionado de las imágenes en la pizarra digital, correspondientes a cuatro grupos:

Grupo A: Artistas de las Vanguardias Artísticas (Picasso, Munch, Cezanne, Gauguin...)

Grupo B: Imágenes neutras

Grupo C: Artistas del *Surrealismo Pop* (Anthony Ausgang, Robert Williams, Mark Ryden, Glenn Barr y Marion Peck)

Grupo D: Imágenes de nuestra producción artística

Fase 2. En esta primera toma de contacto, y mediante una serie de preguntas combinadas de carácter convergente, divergente y crítico, estimularemos al niño en la observación del color, la forma y el significado de las mismas.

Figuras 1, 2 y 3. A la izquierda: Elena (7 años) durante el visionado de las imágenes en la pizarra digital. (11 de mayo de 2012). Colegio Joaquín María López, Villena, España. Fuente: propia. En el centro: la clase de segundo de primaria escogiendo una imagen entre cuatro repartidas. (11 de mayo de 2012). Colegio Joaquín María López, Villena, España. Fuente: propia. A la derecha: Juan (8 años) mostrando la imagen preferida (11 de mayo de 2012). Colegio Joaquín María López, Villena, España. Fuente: propia.



ACTIVIDAD II.

Dado que el niño, alrededor de los ocho años, puede interpretar lo que sucede en una figura, creciendo su comprensión de las interrelaciones, la causalidad y la interdependencia, poniendo asimismo más atención a los detalles y utilizando el recurso de la acumulación para llevar a cabo la actividad relacionada con nuestra propuesta, repartiremos entre alumnos, de forma individual, cuatro imágenes correspondientes a los cuatro grupos seleccionados:

Fase 1: Una vez repartidas, se le pedirá a cada niño de manera individual que vaya prescindiendo de las distintas imágenes hasta quedarse únicamente con una. Tras esta selección final, donde el

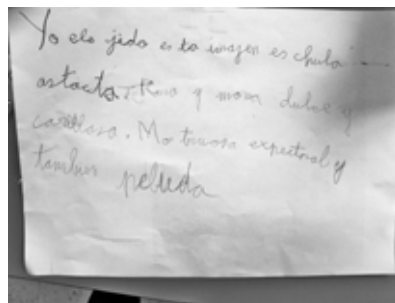


niño contará con la imagen preferida, cada uno de ellos escribirá un resumen del porqué de su elección y lo leerá delante de sus compañeros.

Fase 2: Se realizará un mural con todas las imágenes preferidas de cada niño.

Fase 3: Se le pedirá a cada niño que elabore un dibujo con el material que prefiera y que atienda a lo que le ha sugerido la imagen escogida. Con todos los dibujos se llevará a cabo un segundo mural correlativo al primero para generar preguntas y crear un diálogo donde se considere la conciencia crítica de los niños ante estas imágenes, estableciendo relaciones entre la información y sus vivencias personales.

Figuras 4, 5 y 6. A la izquierda: Resumen de Juan (8 años) acerca del porqué de su elección (11 de mayo de 2012). Colegio Joaquín María López, Villena, España. Fuente: propia. En el centro: Nadia leyendo su resumen delante de los compañeros (11 de mayo de 2012). Colegio Joaquín María López, Villena, España. Fuente: propia. A la derecha: Miguel y Alonso tras realizar el dibujo que atiende a lo que le ha sugerido la imagen escogida. (11 de mayo de 2012). Colegio Joaquín María López, Villena, España. Fuente: propia.



ACTIVIDAD III. RELACIÓN CON ARTISTAS.

Las actividades anteriores fomentarán el intercambio de experiencias descriptivas, analíticas, interpretativas de los distintos grupos en los que se desarrolle este plan de actividades, de modo que se invitará a un artista contemporáneo (Lorena Amorós) y relacionado con el *SURREALISMO POP* para cerrar el programa y transmitirle a los niños que:

- Las imágenes son representaciones parciales de la realidad.
- Las imágenes nos dan visiones de un sin fin de cuestiones: construcción de género, de valores, de juicios morales, etc.
- La estética de esas imágenes está al servicio del contenido que se quiere transmitir.
- Los productos mediáticos que consumen tienen que ver con el arte y no están fuera de su vida cotidiana.

Conclusión

La importancia de la presente investigación radica en proponer una vinculación innovadora de un área del acervo cultural poco explotado en la educación como es el arte contemporáneo. En este sentido, la aplicación de nuestro programa de actividades se desarrolló en el Colegio Joaquín María López de Villena (Alicante) y en el aula de niños de segundo de primaria el día 11 de mayo de 2012. Durante su aplicación, observamos cómo estas particulares imágenes artísticas relacionadas con el *SURREALISMO POP* y sus derivados contemporáneos, en este caso, nuestra propia obra, tenían una mayor aceptación en relación al resto de los grupos de imágenes propuestos, y constituían en su mayoría las imágenes escogidas para el primer mural realizado en el aula por ser las preferidas de estos niños. Percibimos que la reivindicación del imaginario cultural de este género pictórico y la obra presentada por el artista (Lorena Amorós) fomentaban mayor número de comentarios y nos servía para no proteger a los niños de los estímulos que, en ocasiones, se consideran negativos antes de su visualización. Por lo que consideramos que ha sido positivo no anticiparnos a su experiencia, pues los posibles miedos o rechazos no se reproducen de igual modo que en la vida cotidiana, y las respuestas pueden encauzarse de forma constructiva.

Asimismo, advertimos que el imaginario propuesto favorecía al niño en la formación de su identidad cultural debido a que el arte en general y, el Surrealismo Pop junto con nuestra obra en particular, tiene un componente estético y sensitivo que le permite ser un facilitador y detonador de experiencias, sensaciones y sentimientos (inteligencia emocional). Creemos firmemente que, a través de las actividades que propusimos, de carácter visual y artístico, el niño pudo comenzar a comprender e iniciar una incipiente reflexión acerca de los componentes



sociales y morales de su educación y con ello, mejorar las formas de convivencia escolar en su entorno. Por ello, partiendo de la consideración de que las obras de arte, en cuanto formas de expresión de los artistas, entrañan además de la transmisión de distintas sensaciones y sentimientos que el niño-espectador puede captar básicamente por la intervención del gusto y la sensibilidad; creemos igualmente que las distintas expresiones artísticas son textos que nos “hablan” desde una época, un contexto cultural, social, político, histórico y personal, peculiar en cada una de sus concretizaciones, por lo que pensamos que las obras de arte no son únicamente expresión de la interioridad de un sujeto-artista, sino más aún, “textos para la percepción sensible y la interpretación conceptual” (Gadamer, 2000: 67).

En base a estos preceptos, podemos constatar que las obras artísticas citadas en nuestra investigación, así como la relación directa en el aula con el artista, han sido medios didácticos eficaces para ayudarle al niño en la comprensión del plano estético y la sensibilidad artística, así como constituir una rica fuente de análisis y reflexión a partir de sus contenidos explícitos en la formación de su identidad cultural. Como hemos corroborado, las imágenes pertenecientes al Surrealismo Pop y sus derivados contemporáneos, les suscitaban comentarios divertidos, relacionados con su familia, los dibujos animados de la televisión y sus experiencias en el entorno social.



Figuras 7 y 8. A la izquierda: Mural resultante de las imágenes preferidas de cada niño (11 de mayo de 2012). Colegio Joaquín María López, Villena, España. Fuente: propia. A la derecha: Mural realizado con todos los dibujos de los niños tras las distintas actividades (11 de mayo de 2012). Colegio Joaquín María López, Villena, España. Fuente: propia.

De modo que nuestra evaluación es positiva y creemos necesario volver a repetirla en distintas aulas y con niños de edades diferentes para poder subsanar posibles errores y, por otra parte, constatar cómo el arte que nos proporciona el Surrealismo Pop, así como la experiencia con los artistas, ayudan al niño a sumergirse en el viaje interior que el ser humano debe realizar para llegar a ese yo independiente de las condiciones existenciales, un yo que nos proporciona una comprensión de la realidad más ética y totalizadora que la manera fragmentaria, mecanicista y utilitarista que tenemos de abordarla.

Referencias bibliográficas

- Gadamer, H-G. (2000) *La educación es educarse*. Barcelona. Paidós, 2000, p. 67.
- Kincheloe, J. (2004). *Critical Pedagogy*. NY: Peter Lang.
- Anderson, K., ed. (2004) *Pop Surrealism. The Rise of Underground art*. San Francisco: Last Gap.
- Amorós Blasco L. (2007) *Restos de familia. Lo entrañable de las entrañas*. Alicante: Museo de la Universidad de Alicante (MUA).
- Museo de Bellas Artes de Murcia (MUBAM), ed. (2010) *Lorena Amorós. Reliquias desentrañables*. Murcia: Publicaciones MUBAM.



How can we authentically develop a child's creativity through an "artistic workshop"?

Shigeru Maeda cao59641@popo2.odn.ne.jp
Kyoto Seika University, Japan

Abstract

Through the first decade of the 21st century, "artistic" workshops that adopt the Interactive Appreciation Method proposed by Amelia Arenas, who worked at MoMA as specialized staff for the Museum Education Program from 1984 to 1996, prevailed in elementary art education in Japan. These workshops were timely for both elementary schools that have been led to utilize local art museums by newly revised "Curriculum Guidance" and for art museums that have been impelled to increase their visitors. However, despite a title that uses "artistic," we can see from a basic aesthetic point of view that these workshops contain a problematic point in regard to their way of proceeding with dialogue between teacher and student, but this problematic point has been overlooked, at least in Japan.

Keywords

Workshop, aesthetic communication, appreciation education

Introduction

Since Jean-Jacques Rousseau or Johann Heinrich Pestalozzi had identified children as having a productive nature (in Latin, *natura naturans*), Western education programs have sought to develop the inherent creativities of children. In addition, as we can see in Friedrich Fröbel's "Gifts," such creativities have been developed during the course of aesthetic plays focusing on color, shapes, and numbers. Through the last half of the 19th century, when Japan westernized itself in haste, Japan also introduced this kind of educational thought, especially into its elementary art education. On the other hand, its general education program was designed under the influence of Herbert Spencer's social Darwinism and utilitarianism through the direction of the first Japanese Minister of Education, Mori Arinori. In those days, Japan, as well as other modernized countries, was striving to become a modernized nation.

The United States of America also had remarkable influence on the official Japanese education program after Japan's defeat in WWII. Even in the 1990s, this influence was still strong in the field of art education, where its main method moved from aesthetic plays to debates on eminent artwork. I feel that it was a very significant moment when Japanese elementary art education left behind the original goal of developing a child's aesthetic creativity. In this paper, I first explain the cause and result of this change, then show its problem in relation to a child's creativity from a basic aesthetic viewpoint, and finally I try to propose a necessary correction for today's form of Japanese elementary art education.



1. A brief history of Japanese elementary art education after WWII

The influence of the United States on the Japanese education program was considerable after the end of WWII. Since then, the Japanese Ministry of Education (it is now called the “Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology”) has established several “Curriculum Guidelines,” which are not laws but that entail authority that is almost legal. The first “Curriculum Guideline” was put into effect in 1947, where it cut out moral science, geography, and national history from the mandatory subjects. Needless to say, both moral science and national history entailed the risk of recalling past feudalism that placed utmost importance on the Japanese emperor, with geography provoking the ambition of expansionism in a defeated nation.

As for elementary art education, the first guideline continually posed “zuga kousaku,” a Japanese word that means “drawing and manual training.” Then, the guideline assigned the three goals of zuga kousaku: to cultivate an ability to observe and represent natural or artificial objects, to cultivate an ability to make useful or beautiful objects in domestic or school life, and to cultivate an ability to understand and appreciate practical objects or artwork. Here, we can find the old influence of European education practices that mixed romantic viewpoints regarding children and the tradition of a vocation program. It aimed to develop a child’s sensibility for the beautiful while playing the role of acting as a preparatory course for intellectual manufacturing.

The repartition of these two aspects of elementary art education has varied in each version of the “Curriculum Guidelines” reflecting economic circumstances. After the war, the more that Japan achieved economical growth, the more emphasis was placed on the romantic viewpoint regarding a child’s aesthetic creativity. In 1980, when Japan was culminating in its economical power, a new version of the “Curriculum Guideline” set the goal of zuga kousaku as “to cultivate a rich moral sentiment through experiencing the pleasure of self-expression, and to develop the basic ability for plastic creation through activities of expression and appreciation” (Curriculum Guidelines are originally published in Japanese and I translated in English for this presentation). Still, these two aspects determined the goal of Japanese elementary art education and competed with one another until 1998, the very year of Emperor Hirohito’s death, when a newly revised “Curriculum Guideline” added a sentence to the article regarding zuga kousaku. Further, this little additional sentence eventually caused little change. Instead of the old guidelines, which referred to the appreciation of artwork as “training for appreciation (...) must be pursued with the training of expression in principle,” the new one added the sentence “training for appreciation (...) must be pursued by utilizing local art museums according to the actual condition of children and the school.”

This new guideline established in 1998 was put into effect in 2002, when Japanese public museums were undergoing a serious change. The Act on the Transformation of National Museums into Independent Administrative Corporations, which was put into effect in 2001, established an independent accounting system for national museums to carry forward budgets into the next fiscal year without any compensation by the government. It meant that even a national museum with increasing debt had to take the risk of bankruptcy. We can see the result of this change in a magazine named, DOME, whose main readers are the directors and curators of art museums. Shortly after the beginning of this magazine in 1992, we can find many articles that identified the appreciation of artwork with “reading.” At that time, the Japanese art world began to embrace new art theories, such as Iconology and New Art History. These theories asked the viewer of artwork not only to look simply but to interpret with a reflective attitude in order to educe the messages or cultural codes. In fact, there was, in the first issue of DOME, a proposition that a “child’s appreciation presumes their positive tendency for investigation”(Maeda, 1992:16); or in its 7th issue published in 1993, a sentence that says “reading paintings (...) that is a form of dialogue with them”(Kamon, 1993:8). In one point of view, this reflective attitude toward artwork prepared the following change by putting aesthetic values aside, stressing intellectual “reading.” From the end of the 1990s to the beginning of the 2000s, when a revision of the “Curriculum Guideline” tended to connect elementary schools to local art museums, and when the transformation of national museums impelled them to



increase their visitors, there arose a need for an easier mode of appreciation suitable for every school child. It demanded, I think, neither keen sensibilities for an artwork's aesthetic aspects nor intellectual reflection while "reading" it.

From July 1998 to March 1999, an exhibition titled "Why is it Art?" traveled around Japanese art museums, including Toyota City Museum, Kawamura Memorial Museum, and Mito Art Center. A woman, who worked at MoMA as specialized staff for the Museum Education Program from 1984 to 1996, engaged in the planning of this exhibition. In fact, this woman, Amelia Arenas, came to Mito Art Center in 1995 and gave a speech and a long-running seminar about her Interactive Appreciation Method for artwork. In teaching art appreciation, for her, artwork cultural codes, which require deciphering and a certain knowledge of art history and aesthetics, were not less intrusive for children than political propaganda, commercial advertising, or moral lessons. Arenas released children from this kind of knowledge and encouraged the facing of artwork with innocent eyes. She said:

Knowledge about the history or technique of art is useful only for those who have questions about them (...). Consciously or not, an interpretation of art begins with the mysterious imagery evoked upon the conscious encounter with images, and it is mixed with inherent or acquired sense, emotion, and thought. (Arenas, 2001:164)

Further, she said:

Art is not in artworks at the beginning, but it is a strange psychological phenomena that happens between things and human beings (...). It happens always when we give special attention to something from both sides of sense and intellect. (Arenas, 2001:40)

Through the first decade of the 21st century, her Interactive Appreciation Method of art connected the elementary schools that were seeking a manageable way of utilizing art museums with the art museums that were striving to increase visitors. Today, many Japanese art museums and galleries hold workshops as a part of the art classes of elementary schools, adopting this method. In addition, these workshops are, of course, entitled "artistic."

In presenting this newly introduced method, the magazine DOME began to encourage the freely-thought interpretation of artwork by viewers. Its 48th issue, published in 2000, featured articles on appreciation education at art museums defining the goal as to "draw various viewpoints from viewers including children"(anon., 2000a:29) and to "set up the viewers to communicate with their images though dialogue" (anon., 2000a:29), as "viewers can discover the meaning of works of art by themselves" (anon., 2000b:16) and can "build up personal imagery by rotating the images of art in their mind" (anon., 2000c:9).

2. Analysis of the interactive appreciation method of artwork

These kinds of workshops are called "Arenas method" and are clearly distinguished from gallery talks in which a teacher or art historian offers information about art to students. Without any captions, the teacher holds dialogue regarding some particular artwork with students, such as "why did you think so?" and "gee, it is interesting!" Here, the teacher should not correct the student's answer even when it seems to be wrong. Rather, he or she has to maintain their dialogue as a facilitator by asking questions, such as "what?" "how?" or "why?" and must try to develop a student's experience of appreciation. Therefore, a teacher's questions must not be ad-hoc but must anticipate a student's answer and, to some extent, the end point of the dialogue.

Arenas herself shows an example of this dialogue held regarding a wood cut print made in the 18th century by Japanese printmaker, Suzuki Harunobu (Figure 1). She says:

Upon seeing this picture, some fourth-grade students from New York thought that she was preparing to attend a Halloween party (...). A student who did not think this image showed a mirror (...) said that she waved goodbye to one of her friends walking in front of her room, and she saw her through a round window on the wall (...). It is obvious that the interpretations of these children are wrong (...). But, we can understand exactly what they saw by reading these words. (Arenas, 2001:132-4)



Figure 1. Suzuki Harunobu, Seirou Bijin Awase (1770). A page from book of wood cut prints published in 5 volumes whose title means "Collected Portrait from the Yoshiwara courtesans". 27.0 x 18.2 cm.



From this last phrase, we can see that Arenas turned her attention from the artwork itself to a child's way of seeing it. She also says, "Art appreciation nurtures the ability of observation, then the ability to bring observations together systematically into thought, and then the power to express thought with words" (Arenas, 2001:151).

Here, we can find the ambiguity that the pioneers of modern education, such as Rousseau, Pestalozzi, and even Dewey, have experienced regarding art education. In *Emile*, Rousseau wrote that "All children in the course of their endless imitation try to draw; and I would have Emile cultivate this art; not so much for art's sake, as to give him exactness of eye and flexibility of hand" (Rousseau, 1762/1957:108). To cultivate a child's sensibility was surely the goal of art education, but it was not the last one. Its last goal was to develop this cultivated sensibility into an intelligence with which children became talented engineers or scientists.

In my point of view, the advantage of this method in this direction should be examined. This kind of workshop sets its goal as maintaining dialogue between a teacher and their students. Students put into words what they observed and how they felt about it, and the teacher has to interpret these words in order to put another question to them. Interaction is mediated by words, whatever the first impression students might have. Therefore, at a basic level of sensibility, it happens that no one can be sure that some word exactly expresses a given quality. For example, when a student expresses his or her impression of color, such as "reddish-green," as Ludwig Wittgenstein suggested, a teacher's reaction is only to correct this incorrect use of words or to praise it as unique expression, but he or she can never know what color that student saw. This is why, as we can guess from the answer of a student who saw a "woman waving goodbye to one of her friends," the teacher asks to students rather what they saw than how they saw it. An article from the *Smithsonian Magazine* provides a good illustration of this. It says that the New York Police Department introduced this kind of workshop for its police officers. Officers gathered in front of a painting at the Metropolitan Museum and discussed what was painted on it. It reported that the NYPD found this workshop very effective in helping them to objectively describe the scene of a crime or the appearance of a suspect to their colleagues, and that one of the graduates of this workshop said that, "Instead of telling my people that the guy who keeps looking into one parked car after another is dressed in black (...), I might say he's wearing a black wool hat, a black leather coat with black fur trim, a black hoodie sweatshirt and



Timberlands” (Hirschfeld, 2009:4). In this article, we can see that this method certainly develops one’s attention and ability to express what one sees with common, if not mediocre, words and that it does not cultivate police officers’ sensibility at any rate. Timberland boots are not other than “Timberlands boots” even if there one can see an aesthetic feature.

The dialogue is apt to neglect an impression from a truly aesthetic aspect of art, as it is often unable to express it in words. A sincere attempt to identify what kind of impression is expressed in a child’s words would stop the dialogue. Thus, we can easily expect that a smart student who wants to please his or her teacher will answer riddles, but this has nothing to do with his or her sensibility. The problem is that: the dialogue between the students and the teacher are consistently conveyed by words, that we cannot confirm whether these words truly reflect the student’s sensibility, and that the teacher’s decision to continue or stop the dialogue depends on his or her language-based judgment of the student’s reply. If a teacher judges that there is no meaning in the expression “reddish-green,” the dialogue with the student who uses this expression comes to an end.

On the other hand, as we know, Immanuel Kant has already claimed that aesthetic judgment is free from any concept. In his Critique of Judgement, Kant says:

the judgement of taste is simply contemplative, i. e., it is a judgement which is indifferent as to the existence of an object, and only decides how its character stands with the feeling of pleasure and displeasure. But not even is this contemplation itself directed to concepts; for the judgement of taste is not a cognitive judgement (neither a theoretical one nor a practical), and hence, also, is not grounded on concepts, nor yet intentionally directed to them. (Kant, 1790/2007:41)

In addition, for Kant, this impossibility of conveying an aesthetic judgment using concepts assures its autonomy and difference from cognitive or moral judgment. Therefore, at least in developing a child’s sensibility, the “artistic” workshops held in Japan adopting the Interactive Appreciation Method inevitably seem to fall into a paradox by asking students what they see. If they affirm that an aesthetic judgment cannot be grounded on concepts according to Kant, they have to radically change their methodology. Or, if they contest that their stake is not aesthetic judgment but a judgment that can be conveyed by concept, there is no necessity to hold this kind of workshop at art museums and to call it “artistic.” Any type of object, such as flowers or PCs, could be appreciated.

Conclusion

It is obvious that this paradox into which Japanese elementary art education falls stems from the ambiguous coexistence of the two goals of art education itself. As we have seen before, such education tried to offer an occasion to develop a child’s creativity as well as a vocation program to train their aptitude for industry. Of course, the focus of the latter aspect of new art education differs from that of the old one. While the old one focused on an old manufacturing industry that demanded an exact movement of the hands, the new one focuses on a new service industry that demands an ability to talk. If we estimate seriously the importance of art in society, we should distinguish those two aims and limit the goal of art education to develop a child’s aesthetic sensibility. It does not mean that we would have to identify elementary art education as something higher for training professional artists. Already in 1879, Alexander Bain, who was a psychologist questioning Herbert Spencer’s education theory, wrote in his book as follows:

There can be little doubt that one way of attaining to Art-Emotion, is to become an artist (...). But a wide view must be taken of the cultivation of the feeling for Art; only a few are artists, the rest enjoy the works produced by these. It is considered desirable that people generally should not merely have access to performances and treasures of Art, but should be taught, or in some way assisted, to reap the full pleasure that these are fitted to afford. (Bain, 1879/1896:426)

On the other hand, it is true that art for which we have recognized as having a high value has lost its charm in the eyes of children today. If video games or TV shows have more attraction for children than the great masterpieces in art museums, it is rather the adults including contemporary artists who have to change the recognition of what actually is art, and we must rethink what kind of object could provide children with the joyful experience of developing their sensibility regarding aesthetic qualities.



Bibliographical references

- Arenas, Amelia (2001). *From Image to Mind – Reflections on the Relationship Between Art and Public*. Trans. by Tetsuo Kinoshita, Tokyo: Tankosha Publishing (originally written in English for Japanese edition and I translated in English for this presentation, because original English text was not available).
- Anon. (2000a). "Training of Specialized Staffs for Education Program in Art Museum". *DOME*, vol. 48, pp.19-26 (originally entitled and written in Japanese and I translated in English for this presentation).
- Anon. (2000b). "Subject, Goal, and Method of Education Program in Art Museum". *DOME*, vol. 48, pp.14-16 (originally entitled and written in Japanese and I translated in Japanese for this presentation).
- Anon. (2000c). "Art Museums, Schools, and Communities". *DOME*, vol. 48, pp.9-12 (originally entitled and written in Japanese and I translated in Japanese for this presentation).
- Bain, Alexander (1879). *Education as a Science*. London: Keagan Paul, Trench, Trubner (1896).
- Curriculum Guidelines are all accessible on the website of the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (URL: <http://www.nier.go.jp/guideline/>), but in Japanese.
- Chimako, Maeda (1992). "Guggenheim Museum Exhibition by reproductive paintings". *DOME*, vol. 1, pp.16-17 (originally entitled and written in Japanese and I translated in English for this presentation).
- Hirschfeld, Neal (2009). "Teaching Cops to See". *Smithsonian Magazine*, 2009 oct. [Consult. 2010-8-8]. Disponible en <URL: <http://www.smithsonianmag.com/arts-culture/Teaching-Cops-to-See.html>>.
- Kant, Immanuel (1790). *Critique of Judgement*. Trans. by James Creed Meredith, Oxford & New York: Oxford University Press (2007).
- Rousseau, J. J. (1761). *Emile*. Trans. by Barbara Foxley, London: J. M. Dent & Sons (1957).
- Yasuo, Kamon (1993). "Art museums and I". *DOME*, vol.7, pp.2-8 (originally entitled and written in Japanese and I translated in Japanese for this presentation).



Considering the Drawing Education for Children during the 19th Century to the 20th Century in England

Mariko Kaname mariko@cscd.osaka-u.ac.jp
Osaka University, Japan

Abstract

This paper is an attempt to trace the development of the drawing education of children during the early 19th century to the early 20th century in England on a theoretical basis and to investigate it aesthetically, checking this development against the current shift of the Western conception of nature. In education philosophy after Rousseau, it is important to retain “naturalness”; great sensibility, imagination, and innocence, in children. On the other hand, in England, an educational role was thought to humanize this naturalness, to make it into that which contributed to the existing society. In this paper, I will trace the modern history of English art education, comparing it with an understanding of drawings by children under the word of “primitive” and will clarify the turning point of negative meanings to positive ones.

Keywords

Nature, primitive, modern art, drawings by children, creativity

Introduction

It is considered that modern child educational theories in Europe have originated from Genevan philosopher Jean-Jacques Rousseau (1712–1778). His way of thought expressed the property of taming nature, children and their sensibility, and creativity. Actually, he wrote in the beginning of his *Emile* Book 1, “*God makes all things good; man meddles with them and they become evil,*” and he emphasized the necessity of an educational method for a child’s image of nature, which differs compared to adults, thinking of children as nature because of their innocence (Rousseau/Foxley, 1911/1957: 5). His educational philosophy of treating children the same as nature was continued by the pioneers of child education in Europe, such as Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) and Friedrich Fröbel (1782–1852). Especially in art education, the necessity of a system that cultivated a child’s innate naturalness and that included exercise for adapting naturalness to human society was coming to be recognized. This differed substantially from traditional educational systems, such as apprenticeships for vocational training or professional education at art academies. In this presentation, I will provide an overview of the child art education that caused Rousseau’s idealistic naturalism to be modified and accepted in modern England from the late 19th century to the early 20th century, comparing it with an understanding of drawings by children under the word of “primitive,” while clarifying the turning point of negative meanings to positive ones.

1. The discovery of childhood and education for children

It is said that the tendency to find and praise the great sensibility, imagination, and innocence of children, considered as “small adults” in pre-modern times, originated in Jean-Jacques Rousseau. This idea has had impact on art education until now. In fact, Rousseau thought that children should learn from nature without imitating the art of adults.



I shall take good care not to provide him with a drawing master, who would only set him to copies and draw from drawings. Nature should be his only teacher, and things his only models. He should have the real thing before his eyes, not its copy on paper. Let him draw a house from a house, a tree from a tree, a man from a man; so that he may train himself to observe objects and their appearance accurately and not to take false and conventional copies for truth. (Rousseau/Foxley, 1762/1957: 108).

His purpose was to not equip good taste and technical capacity enabling children to draw “a graceful outline” or the “light touch of the draftsman,” nor to appreciate a “picturesque effect.” It is more important that children learn from immediate experiences through the use of their senses. Therefore, this type of education was isolated from traditional classicist education for academic artists as well as for technical training for workers.

His educational philosophy that focused on immediate experiences was systematized by a Swiss educational reformer, Pestalozzi, under “object lesson *Sachunterricht*” through intuition. However, it should be noted that his attention is on the training of grasping the concepts to “live” rather than the cultivation of sensibility or expressiveness. He thought that there must be a special way of education commensurate with a child’s character and development. He also suggested that “lines, angles, and curves are the foundation of the art of drawing” (Pestalozzi, 1801/1898: 116–119), and that the drawing method was proceeding from the simple and intuitive, to the more complicated and difficult forms; from “the form of geometric exercises and observation practice onto man-made forms, then onto natural forms such as plants and animals, concluding with the human form” (quoted in Ashwin, 1981: 56).

Pestalozzi’s educational method using intuition that was inherited from Rousseau’s idea developed into two directions for child education later on. One is German-Romantic aesthetic education, such as Goethe and Schiller, which aimed at nurturing the innate nature of children. It was thought that a child’s creativity connected with divinity. Another is the utilitarian art education that was imported in the early 19th Century to England. For the enhanced convenience of general workers, the exercise of the mechanical copy of outlines was adapted into the elementary school curriculum. Then, there was also the acquisition of the technical ability required, which Rousseau and Pestalozzi had left aside.

On the one hand there was aesthetic and ethical education, while on the other hand there was mechanical technical training, and this was how drawing education for children was addressed. As for both artwork and industrial products, ideal form was thought of as a complete work that adults created. Eventually, children were led to aspire toward the work of adults, though doing such required a different training process for children and adults. Therefore, it took a long time for drawings by children to become recognized as artistic expression and for carrying out such education for such expression.

2. The unique nature of children and “primitive”

Since “the discovery of childhood” in the 18th century, it has been disputed how to properly adjust a child’s nature into human society regarding education. Even in the later 19th century, voluntary artistic creativity was not found in drawings by children unless it was deemed that they were taught by teachers or the “Gods.”

As a typical example of educational ideas at the time, *Children’s art: (L’arte dei bambini* in 1887), written by Italian art historian Corrado Ricci (1857–1934), should be mentioned. He discovered “childness” in graffiti on a wall. However, this “childness” was not appreciated as artistic nature, but recognized as nature in a stage prior to art. The nature of “childness” was placed in the early stage of human development, and was even as widespread as Herbert Spencer’s Darwinism and Ernst Haeckel’s Recapitulation Theory, which arose in the 19th century. Especially, Haeckel’s theory that claims that the development of every individual organism recapitulates the entire evolutionary development of the species as well as that the mental development of an infant recapitulates the evolutionary development of the human mind became widely understood among educators through psychology.

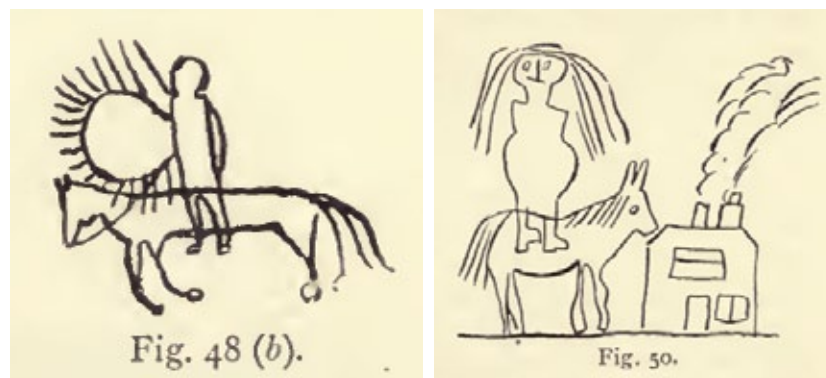
English psychologist, James Sully (1842–1923) stated, “As we all know, the lowest races of mankind stand in close proximity to the animal world. The same is true of the infants of civilized races.” (Sully, 1895/1896: 4) As mentioned, for “the lowest” here, above all in sociology, an



extended interpretation that primitive tribes placed in the low stage of evolution would be suggested.

The conclusion which observation of children leads us to is that, as compared with adults, they are endowed with strong imaginative power, the activity of which leads to a surprisingly intense inner realisation of what lies above sense. For the child, as for primitive man, reality is a projection of fancy as well as an assurance of sense... Savages, who show so striking a resemblance to children in the vivacity and the dominance of their fancy, are probably much nearer to the child than to the civilised adult in the condition of their brain. (Sully, 1895/1896: 62).

“Imaginative power” and “vivacity,” used as positive comments nowadays, could not be factors in artistic expression. On the contrary, Sully compared the cognitive process to expression in his analysis, rather than the means of expression itself. In particular, he wanted to say that drawings by children as well as those by primitive man were made on the basis of the grasping of concepts, rather than of a direct copy of visual perception. In the case of drawing a person on a horse, a child tries to describe the person's legs, which he or she could not see on the opposite side of the horse's body (Fig. 1.2).



Figures 1 and 2. On the left: drawing by a Native American, on the right: drawing by a child illustrated by James Sully in *Studies of Childhood* (1895/1896: 379, 381)

Hence when he [5 or 6 year old children] comes to draw he has not the artist's clear mental vision of the actual look of things to guide him. He is led not by a lively and clear sensuous imagination, but by a mass of generalised knowledge embodied in words, viz., the logical form of a definition or description. (Sully, 1895/1896: 395).

The common nature among childhood, the earlier stage in human history, along with that of the “savages,” came to be called the “primitive.” As written in Sully's book, a child's work was thought as primitive in the art theory of those days.

3. Drawings by children as artistic expression

Indeed, it was demonstrated scientifically by James Sully that drawings by children are an expression of grasping concepts and that anyone can fail to make proper evaluation using the traditional standard “imitation of nature.” However, even if the cognitive process of children was revealed through the drawing process, drawings by children receive a low rating unless they are acknowledged as artistic expression. The problem is about when and how to shift the value of a child's drawing from negative to positive.

During the early years of the 20th century, a new kind of artistic style rapidly appeared that could not be judged using the standard of the “imitation of nature.” Some of this art represented not an object of nature, but rather an image dissimilar to the original motif and model. An English art critic Roger Fry (1866–1934), who organized post-impressionist shows in 1910 and 1912, found this expression known as “primitive” to be independent of the “imitation of nature” in ethnic art and drawings by children. He appreciated both modern art and drawings by children from the viewpoint of art form. In his early essay, *Expression and Representation in the Graphic Arts* (1908), he already criticized academic art, which dominated the art world, “we find that no test of accuracy in the imitation of the appearances of nature will ever suffice to distinguish between what we find to be great works of art and inferior ones.” (Fry, 1908/1996: 63) He judged some works of modern academic painters such as Edward Poynter or Laurence



Alma-Tadema as “the deplorable level of stereotyped sentimentality,” comparing these with post-impressionist art (Fry, 1926/1956: 35). It is important for him the way the constituents are put together in a certain artwork, which is the relationship between visual elements; lines, forms, color, and so on. These types of paintings would be appealing to people directly, beyond differences of time and culture more than the descriptive paintings regarding subject matter. It may be that post-impressionists are not completely dedicated in feeling, but rather he attempts to organize the components into an artistic form.

Meanwhile, championing post-impressionists against academic and impressionist art, he stressed the role of understanding the process of drawings. This involves imaginative power that recreates the form. Then, a “thing” perceived by the eyes is simplified and colored by one’s conceptual habits. Fry called such emphasis and distortion as the “concept-symbol” found in both primitive and child drawings, associating them with individual expressiveness. “Primitive art, like the art of children, consists not so much in an attempt to represent what the eye perceives, as to put a line around a mental conception of the object. Like the work of the primitive artists, the pictures children draw are often extraordinarily expressive” (Fry, 1910/1996: 84).

As seen above, Fry was interested in “child art” with a theoretical motive. He planned exhibitions of drawings by children in 1917, 1924, and 1933, commenting on the drawings regarding the viewpoint of the unity of form that was attained in the “concept-symbol” process. In the exhibition of 1924, he reviewed several drawings. For example, this is *The Boxing Match* (Fig. 3), drawn by a 12-year-old girl, Winifred Edwards. It was not sketched there and then. “The motive of this was a paragraph in a newspaper describing a prize-fight in a modern amphitheatre.” She tried to “express all the successive mental images that the description evoked” (Fry, 1924: 41). There are many spectators in the venue; we can see the columns supporting the tier and two groups of spectators sitting underneath; the grand tiers represented by the two curves at the top of the picture. It is possible to find the curious blending of a diagrammatic method with the partial application of perspective in the spatial relation between the central electric light and the tier. “A method not unlike that of some early oriental artists. Like them, too, our child artist has organized this curiously mixed vision into something that at least has a strongly marked formal unity though only of a decorative nature” (Fry, 1924: 41).

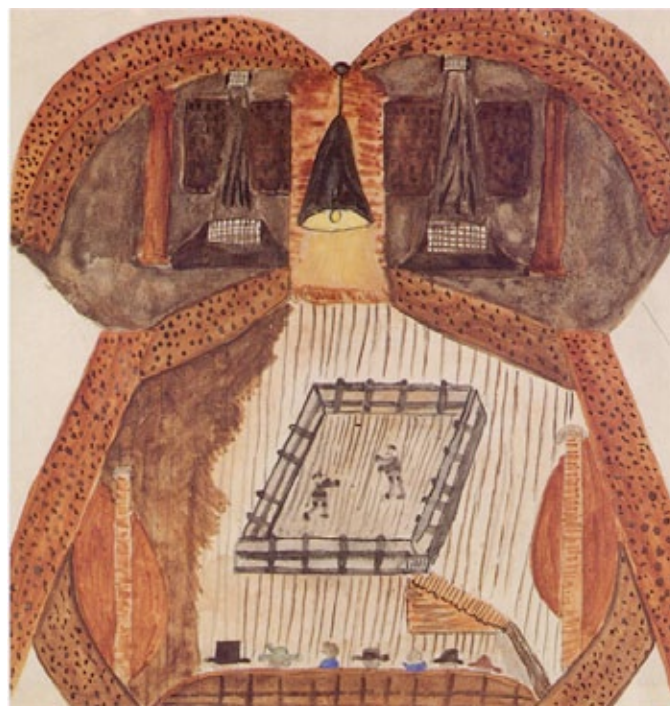


Figure 3. On the left: Drawing by Winifred Edwards (aged 12), *The Boxing Match*, watercolor illustrated by Roger Fry in “Children’s Drawings” (1924: 37)



He pointed out that children could find the existing rules in their own experience by chance, even if they would not be learned from someone else. This statement reminds us of Rousseau's idea.

When a young English art lecturer, Marion Richardson (1892–1946), visited the exhibitions, Fry's idea such that there is analogy between modern art and drawings by children led to contact with art education. Richardson also conducted art classes by using a method that focused on the original ideas and creativity of children, questioning traditional school education that let pupils repeat imitation after academic method. If one of her methods were to be shown here, the "writing pattern" must be an appropriate example. She thought that "pattern," as the concept of a formal principle of composition, along with the feeling of unity, was the most important criterion for art.

Now Miss Richardson has discovered a way to give satisfaction to this overpowering desire of infancy for colour. The children are all more or less familiar with some written letters, they can at least make the preliminary pot-hooks and so she gets them to make patterns by using these simple and easily made forms in different combinations and then filling in the spaces with colour. (Fry, 1933: 844).

Blending her educational method with Fry's theory, after his death, with the support of Herbert Read (1893–1968), educational ideas regarding art that emphasize a children's primitive creativity became mainstream in child art education in the later 20th century. In this process, it is the emphasis on child creativity that altered Fry's idea of the intellectual form based on concept to Read's idea of the restoration of a child's first unitary perceptions.

Conclusion

Even child education for drawings came to be recognized as self-expression as a substitute for self-activity that depended on the imitation of nature in the 19th century. "Childness" has been estimated as low, equivalent to untouched nature. At the end of the 19th century to the early 20th century, James Sully discovered the recognition process of children in their drawings, and Roger Fry accepted the artistic expressiveness in them. The turning point of the significance of "childness" arose at the same time as the discovery of primitive art and the appearance of modern art. Then, the meaning of "childness" as well as "primitive" changed from "savageness" or "rudeness" into "expressiveness." Nowadays, the educational philosophy of child art shifted from training in the imitation of nature based on the standard of academic art into educating the individual expressiveness of children. Ironically, I think adults today have come to construe these unconventional expressions as including "childness" as a new "standard," especially regarding child art.

Bibliographical references

- Ashwin, C. (1981). *Drawing and Education in German-speaking Europe: 1800-1900*. Ann Arbor, MI: UMI Research Press.
- Fry, R. (1908). "Expression and Representation in the Graphic Arts." *A Roger Fry Reader*. Chicago: The University of Chicago Press (1996), pp. 61–71.
- Fry, R. (1924). "Children's Drawings." *Burlington Magazine*, Vol. 44, January, pp. 35–41.
- Fry, R. (1926). "Some Questions in Esthetics." *Transformations*, New York: Doubleday & Company (1956), pp. 89–108.
- Fry, R. (1933). "Children's Drawings." *New Statesman and Nation*, June 24, pp. 844–45.
- Pestalozzi, J. H. (1801). *How Gertrude teaches her children*. Trans. by L. Holland & F. Turner. Syracuse: C. W. Bardeen (1898).
- Rousseau, J. J. (1761). *Emile*. Trans. by Barbara Foxley. London: J. M. Dent & Sons (1957).
- Sully, J. (1895). *Studies of Childhood*. New York: D. Appleton & Company (1896).



Transdisciplinarietà en arte en primaria: el repensar de una propuesta curricular

Sheila Maddalozzo sheilamaddalozzo@gmail.com

Maria Cristiane Deltregia Reys cris_reys@hotmail.com

Débora Rocha Gaspar debygaspar@gmail.com

Colégio de Aplicação UFSC, Brasil

Resumen

El Grupo de Investigación EBA – Educación Básica y Arte congrega profesores de Música, Teatro y Artes Visuales del Colégio de Aplicação de la Universidade Federal de Santa Catarina y pretende desarrollar acciones pedagógicas y prácticas expresivas que vengán contribuir con la enseñanza de Arte en la Educación Básica. La primera estrategia en 2012 del Grupo EBA es una investigación con las tres clases del primer año de Primaria del CA-UFSC en los lenguajes de Teatro, Música y Artes Visuales, de forma interdisciplinaria y por Proyectos de Trabajo. Partiendo de una perspectiva cualitativa, el estudio propone un abordaje de investigación-acción. Barbier (1985), Duncum (2011), Hernández (2007) y Tomaz Tadeu da Silva (2002) son algunas referencias en la búsqueda de un estudio curricular innovador del tipo Integrado, en que las distinciones entre las aéreas de conocimiento son poco marcadas.

Palabras clave

Arte, Educación Básica, Transdisciplinarietà, Proyectos de Trabajo.

Abstract

The Research Group EBA - Basic Education and Arts gathers teachers of Music, Theatre and Visual Arts Colégio de Aplicação of the Universidade Federal Santa Catarina and aims to develop educational actions and expressive practices that contribute to the teaching come from Art in the Basic Education. The first strategy in 2012 EBA is a research group with the three classes the first year of Primary CA-UFSC in the languages of Theatre, Music and Visual Arts, an interdisciplinary and Work Projects. From a qualitative perspective, the study proposes an action research approach. Barbier (1985), Duncum (2011), Hernandez (2000, 2007) and Tomaz Tadeu da Silva (2002) are some references in the search for innovative curricular study, Integrated type, in which the distinctions between the areas of knowledge are little marked.

Keywords

Art, Basic Education, Transdisciplinarietà, Work Projects.

Introducción

El Grupo de Investigación EBA – Educación Básica y Arte, creado en 2011, es formado por los docentes de Arte del Colégio de Aplicação de la Universidade Federal de Santa Catarina (CA-UFSC) ubicada en Florianópolis, Brasil. Este grupo de investigación tiene como objetivo desarrollar acciones pedagógicas y prácticas expresivas que vengán contribuir con la enseñanza de Arte en la Educación Básica. El EBA pretende repensar la estructura curricular vigente en el CA-UFSC, para ajustar las recientes orientaciones nacionales del Ministerio de Educación (BRASIL: Ministério da Educação, 2010) que plantea un mínimo de 20% (veinte por ciento) del total de la carga de trabajo anual al conjunto de programas y proyectos interdisciplinares electivos creados por la escuela en Secundaria.



Tal perspectiva interdisciplinar ha sido analizada por autores como Zabala (2000) y Domingues (2005), y entendida como instigadora de prácticas pedagógicas significativas, que congregan saberes de distintos dominios del conocimiento. Zabala (2002) comprende la interdisciplinariedad como una cooperación entre diversas asignaturas que se traduce en un mismo conjunto de conceptos y métodos de investigación, sobresaliendo que la interrelación de las asignaturas con sus especificidades puede proporcionar una mayor comprensión de la realidad, la cual es siempre de “naturaleza compleja”, conforme plantea Morin (2000).

Como estrategia inicial, en 2012, el Grupo EBA propuso actuar en tres clases del primer año de Primaria en el CA/UFSC en los lenguajes de Teatro, Música y Artes Visuales, de forma interdisciplinar y por Proyectos de Trabajo (HERNÁNDEZ, 2007). La propuesta es integrar las clases A, B y C en un proyecto que proporcione vivencias en diferentes lenguajes artísticas en clases guiadas por el devenir del proyecto.

Relato en múltiples voces: experiencia transdisciplinaria

Presentamos nuestras primeras observaciones de esta propuesta interdisciplinar en las clases del primer año, donde construimos narrativas que reflejan sobre la experiencia vivida en una escritura en “múltiples voces”, por consistir en una elaboración textual compartida entre las profesoras-investigadoras.

Los estudiantes de los primeros años tienen tres clases de Arte semanales, que hasta entonces eran separadas por lenguajes artísticas. Para mejor ajustar la propuesta interdisciplinar, en este año, las clases ocurren todas en el mismo día y en secuencia.

Después del primer contacto con los niños y niñas, se ha delineado el tema a ser trabajado – el “Circo” – por mostrarse de gran interés de todos. En el auditorio de la escuela, a partir de la apreciación de la canción “O Palhaço e a Bailarina” de Cecília França, los estudiantes realizarán un dibujo diagnóstico, que nos iba permitir conocer sus referencias culturales sobre el tema. A continuación, fueron formados tres grupos: payasos, bailarines y músicos, según los intereses de cada uno. En este momento, hubo una primera y grande mezcla de las clases originarias, resultante de las elecciones personales. La junción de los sesenta alumnos fue bastante caótica, pero se ha revelado muy significativa a todos.

No final da tarde, os rastros de papel crepon sobre o palco vazio traziam a vivacidade daquela experiência e a sensação de que realmente uma dinâmica interdisciplinar e multilinguística entre as artes era possível de ser construída e que talvez para isso, assim como nas pós-vanguardas artísticas, tais práticas deveriam ser constituídas pelo acaso, performances, assemblages e rizomas, rompendo com as pedagogias tradicionais que povoam o espaço escolar. As crianças traziam seus pais pelas mãos para mostrar o local onde haviam tido aula de Arte naquela tarde, ávidos por narrar a experiência que haviam vivenciado. Será que os momentos caóticos de trocas entre os pares também não gerou uma forma de conhecimento para aquelas crianças? Um conhecimento empírico e interpessoal, subjetivo do ser criança em um espaço que lhes permitiu rir e brincar, imaginar e conhecer o outro? (Diário de Campo).

Figuras 1, 2 y 3. Estudiantes en el auditorio del CA/UFSC (Florianópolis, Brasil), donde formaron grupos por personajes del circo e hicieron el dibujo diagnóstico. Fuente: propia



En las semanas siguientes observamos imágenes producidas por artistas como Seurat, que abordan la temática circense, escenas del *Cirque du Soleil* y de la película *The Circus* de Chaplin. Las estrategias educativas realizadas con esos materiales apuntaban a las relaciones entre el arte y el imaginario de la cultura popular propuestas por los Estudios de la Cultura Visual. Segundo Hernández (2007):



Esta vinculación puede ser interesante para los educadores del campo de las artes visuales porque les permite transitar de lo conocido hasta el desconocido. Pero también porque permiten establecer puentes, en forma de apropiaciones (procedimiento que está en el fundamento de las prácticas artísticas) entre la cultura visual popular y las artes visuales que podrían considerarse como tradicionales y que al relacionarse en situaciones de intertextualidad produce nuevas representaciones y significados. (HERNÁNDEZ, 2007:50)

Los estudiantes también han elaborado marionetas de sus personajes preferidos, los presentaran escénicamente y crearan la sonorización de las escenas: el sonido de la caída del payaso, el baile de las bailarinas, la tensión del equilibrista en la cuerda floja y el suspense en el momento de la mágica.



Figuras 4 y 5. A la izquierda: estudiantes produciendo la ropa del mágico. CA-UFSC, Florianópolis, Brasil. A la derecha: en el aula de música creando las sonorizaciones para las escenas de los personajes del circo. CA-UFSC, Florianópolis, Brasil. Fuente: propia.

En la contemporaneidad, la Educación Musical comprende la sonorización de las escenas como una actividad de composición, prioritaria para desarrollar el conocimiento en Música y el hacer musical en la clase. En esta fase inicial de musicalización, las actividades de composición lúdicas permiten explorar y experimentar “posibilidades expresivas dos sons e sua organização” (FRANÇA e SWANWICK, 2002:10). Esta experimentación que “demanda ouvir, selecionar, rejeitar e controlar o material sonoro” (ibid.) ha permitido que la sonorización de las escenas pudiesen transferir las experiencias vividas en los lenguajes de Teatro y Artes Visuales para el sonido.

El uso de los animales en el circo ha surgido como un tema transversal. Así, la controvertida figura del domador de animales fue interpretada por la profesora de Teatro, en una vivencia por el drama (CABRAL, 2006), “um processo coletivo de construção de uma narrativa dramática, estimulando os participantes a conceberem teatralmente uma história” (DESGRANGES, 2010: 125). En esta narrativa por el drama, el domador, acusado de dañar los animales, se ve desempleado y los alumnos divididos en grupos de personajes circenses (payaso, equilibrista, músico, mágico y bailarina) deberían enseñarle otro oficio, utilizando los materiales construidos con antelación en las clases.

O Drama constitui-se, assim, em uma experiência que solicita a adesão e a cooperação dos diversos integrantes do grupo. Podemos compreendê-lo como uma forma de arte coletiva, em que os participantes (coordenador e grupo) assumem as funções de dramaturgos, diretores, atores, espectadores, etc. (...) Esses episódios que estruturam as sessões de Drama podem ser compostos por atividades diversas: a narração ou leitura de partes de história; a proposição de jogos de improvisação teatral ou de jogos lúdicos; a concepção e a construção de objetos cênicos; a exploração e criação de músicas e sonoridades. (DESGRANGES, 2010: 125, 127)

La temática se ha concluido con la exposición de los estudiantes/personajes en el auditorio: payasos, mágicos, equilibristas y bailarinas se presentaran al sonido de las sonorización creadas por ellos. La problemática del domador, por su vez, ha introducido la temática siguiente – los animales – tema que está siendo desarrollado en el según trimestre, teniendo como referencia el musical, “Os Saltimbancos”, de Chico Buarque de Holanda.



Figuras 5 y 6. Profesoras de Teatro en el momento de la vivencia por el drama.
Fuente: propia.



Planteamientos para el recorrido

En el transcurrir de este primer proyecto interdisciplinar de investigación percibimos varios aspectos relevantes, tanto de orden organizacional como ideológico/conceptual.

La ruptura de la estructura formal preestablecida de clases A, B y C parece bien sucedida, aunque solamente hemos realizado algunas veces. Considerando que los niños y niñas llegan a la escuela en este año y que aún están construyendo sus referenciales, optamos por mezclar, efectivamente, las clases solamente en el segundo trimestre. Así, en los próximos encuentros las clases serán reorganizadas en cinco nuevos grupos de trabajo, mezclando alumnos de las tres clases.

El hecho de tener las tres clases de Arte en secuencia en los tres grupos de estudiantes del primer año de Primaria nos ha permitido romper el paradigma del horario y de los tiempos predefinidos, extendiendo acciones que requerían mayor tiempo, lo que es una gran ventaja delante del sistema rígido de la escuela convencional. En este sentido, fue imprescindible la cooperación de los dirigentes del Colegio, sensibles a nuestra propuesta, comprobando que su complicidad es indispensable al desarrollo de proyectos interdisciplinarios.

Conceptualmente, la distinción entre los lenguajes artísticos se ha revelado más aparente entre las profesoras que entre los estudiantes, que percibieran las clases de Arte como un todo, no categorizando los lenguajes aisladamente. El planeamiento y la evaluación de las propuestas, la sintonía entre las profesoras actuantes y las demás acciones conjuntas han ultrapasado la interdisciplinariedad, llegando a la transdisciplinariedad (Zabala, 2000). La transdisciplinariedad consiste en el grado máximo de relaciones entre las asignaturas, supone una integración más global y favorece una unidad interpretativa con el objetivo de construir una ciencia que explique la realidad sin comparticiones, como es la arte en la contemporaneidad. Además determina ciertas relaciones de contenidos con pretensiones integradoras.

La relación de cooperación en la práctica pedagógica trasciende las afinidades personales, abarca concepciones de enseñanza y aprendizaje, además requiere un compromiso constante y autocrítico. La evaluación continua del proceso es indispensable y a la vez expone las fragilidades del recorrido y además revelan los aspectos positivos que direccionan el caminar.



Referencias bibliográficas

- BRASIL. Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, Câmara de Educação Básica. Brasil: Ministério da Educação, 2010.
- CABRAL, Beatriz Angela Vieira. O Drama como método de ensino. São Paulo: Hucitec, 2006.
- DESGRANGES, Flávio. A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo. 2ª Ed. São Paulo: editora Hucitec: edições Mandacaru, 2010.
- DOMINGUES, Ivan. Org. Conhecimento e transdisciplinaridade II: Aspectos Metodológicos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Revista Em Pauta, v. 13, n. 21, p. 5-41. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- HERNÁNDEZ, F. Espigadores de La cultura Visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales. Barcelona: Octaedro, 2007.
- MORIN, Edgar. Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro. São Paulo/Brasília, Cortez/UNESCO, 2000.
- UFSC – CED – CA, Regimento Escolar do Colégio de Aplicação. Florianópolis: UFSC, 2007.
- ZABALA, Antoni. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.



Referentes culturales en el lenguaje simbólico de Anthony Browne

María José Lobato Suero mjlobato@ceuandalucia.com

CES Cardenal Spínola (CEU San Pablo) Universidad de Sevilla, España

Alberto Manuel Ruiz Campos ruiz@uhu.es

Universidad de Huelva, España

Beatriz Hoster Cabo bhoster@ceuandalucia.com

CES Cardenal Spínola (CEU San Pablo) Universidad de Sevilla, España

Resumen

Anthony Browne, afamado autor-ilustrador británico, ganador del Premio Hans Christian Andersen 2000, en la categoría de Ilustrador, entregado por el IBBY en reconocimiento por la totalidad de su obra, pasa por ser uno de los ilustradores más prolíficos en el uso de referentes culturales entre sus imágenes. El público en general conoce la presencia de los *cuentos folklóricos* y las obras *magritianas* diseminadas por toda su producción y las referencias artísticas explícitas en *Willy el Soñador* y *Las Pinturas de Willy* con algunas alusiones al cine, el espectáculo, etc. y a los grandes de la *Historia del Arte*. Sin embargo, si obviamos esta parte de su producción, la lectura/visualización de otros álbumes deja descubrir referentes culturales diversos como otros *ilustradores*, *novelas*, *música pop-rock*, *grabados*, *astrología*, etc. Por otro lado, si se observa su producción al completo, se infieren narrativas personales que definen una crítica mordaz hacia la **soledad**, **opresión** sobre los débiles, especialmente mujeres y niños y enaltecen y abogan por la rebelión, **la imaginación y la creatividad como armas para combatirlos**. La presencia de **elementos brownizados específicamente, que adquieren especiales valores connotativos** entre sus ilustraciones, compilan un **lenguaje simbólico**, propio y personal, y proveen a los mediadores de un punto de partida para la interpretación y valoración de los discursos culturales presentes en álbumes ilustrados.

Palabras clave

Anthony Browne, discurso polifónico, discursos culturales, referentes culturales.

Abstract

Anthony Browne, famous British author-illustrator, winner of the Hans Christian Andersen Prize in 2000, in the category of illustrator, awarded by IBBY in recognition for his whole work, becomes one of the most prolific illustrators in the use of cultural references among his pictures. The public in general knows about the presence of *popular folklore* tales and the *magrittian* works spread throughout all his production and the explicit artistic references in *Willy the Dreamer* and *Willy's Paintings* with some allusions to the cinema, entertainment, etc. and to the greatest characters in the History of Art. However, if we leave this part of his production aside, the reading/visualizing of other picture books let us discover different cultural references such as other *illustrators*, *novels*, *pop-rock music*, *engravings*, *astrology*, etc. On the other hand, if his complete production is observed, personal narratives are inferred which define a corrosive criticism of **loneliness**, **oppression** of the weak, especially women and children and they praise and advocate rebellion, **the imagination and creativity being used as arms to overcome them**. The presence of **elements, specifically brownized, which acquire special connotative values among his illustrations, compile a symbolic language**, which is his own and personal, and provides mediators with a starting point for the interpretation and valuation of the cultural discourses present in picture books.

Keywords

Anthony Browne, polyphonic discourse, cultural discourse, cultural references.



Introducción

El punto de partida de la comunicación son varias investigaciones anteriores sobre la obra de Anthony Browne, en las que se demuestra la complejidad de los **hipotextos** (Bruehl, Ch: 2001) en el entramado intertextual del autor (Lobato y Hoster, 2010: 439-444), la clasificación del **modus operandi browniano** (Hoster y Lobato: 2011, 113-117 y Lobato y Hoster: 2011) y la propuesta de un **itinerario formativo** basado en el análisis de distintos niveles de complejidad desde el punto de vista de la interpretación. Se ha comprobado que existen, por una parte, álbumes con predominancia de referentes culturales (hipotextos) cuyo reconocimiento no es imprescindible para la comprensión de la obra y por otra parte, álbumes cuyos referentes adquieren un valor simbólico en relación con el discurso cultural (Hoster y Lobato, 2012). En cuanto al modus operandi, se ha revisado desde el punto de vista formal de qué modo inserta el artista los hipotextos en sus ilustraciones.

La pregunta a la que pretendemos dar respuesta en esta comunicación es esta: “**¿Qué función desempeñan los referentes culturales en la obra de Anthony Browne?**” Para ello, se ha seleccionado un “muestreo intencional que ha permitido construir una serie de perfiles derivados de la interacción de los aspectos analizados” (Obiols, 2002: 45 y 47 y 2004). El repertorio se clasifica en tres grupos según el tipo de fuente de los referentes: procedentes de la literatura, de la pintura o de otras artes y las ciencias. Observamos que el autor desempeña, de manera peculiar, la **función de rescate y difusión de valores culturales consagrados**, rastreando en la historia obras y mostrando mediante la antología contenida en sus álbumes su visión particular del discurso del arte. En estos casos, ofrece un “reciclado de la cultura” (Hateley, 2009: 325). Esta finalidad no es la única en la producción del autor. También es posible realizar una lectura interpretativa de aquellas ilustraciones en las que el hipotexto no se ha rescatado únicamente como valor estético o cultural, sino que sufre un **proceso de resignificación** para transmitir mensajes simbólicos. Finalmente, se advierte que la **utilización de esos referentes con valores connotativos** responde a una intención del autor de mostrar sutilmente a sus lectores una **crítica mordaz** a la sociedad y a las relaciones humanas.

1 Los referentes culturales del discurso polifónico

El imaginario o imagiario (Durán, 2002: 85) de A. Browne se compone de referentes culturales de diversa procedencia.

1.1 De la Literatura

1.1.1 Cuentos populares. En *Un cuento de oso*, el autor presenta pequeñas pistas, que ubica en el fondo de la escena, relacionadas con los paradigmas de la literatura infantil popular: la caperuja de Caperucita, el lobo, de Los tres cerditos; el ogro y la planta, de Juan y las habichuelas mágicas; la manzana, de Blancanieves; los osos, de *Ricitos de oro* y además *La princesa y la rana*, *La cenicienta*, *El gato con botas*, etc. En *Bear goes to town* se fusiona entre *Los músicos de Bremen* (una adaptación parcial del cuento de los Hermanos Grimm) y los personajes de la novela *Animals farm* de Georges Orwell. **En el bosque contiene**, además de **Caperucita**, a *Hansel y Gretel*, *La Bella durmiente*, *Rapunzel* y *El soldadito de plomo*.

1.1.2 Mitos, astrología y astronomía. En *The visitors*, un grabado de Marcantonio Raimondi *El juicio de Paris* (hipotexto, a su vez de la obra de Manet *Desayuno en la hierba*), contiene más que indicios de que el discurso cultural se convierte en virtuosismo browniano.

1.1.3 Astrología: En Cambios están presentes de las constelaciones de *Crátera*, *Corvus* e *Hydra*; *Virgo* y *Draco*, y los dioses egipcios *Sobek* y *Taweret*. La asociación astronómica Virgo y Draco es clara, son dos constelaciones próximas, pero también hay relaciones y significaciones religiosas entre la Virgen y el Dragón, no en vano, hay cocodrilos en varias catedrales como la de Sevilla¹. Pero además en el antiguo Egipto, *Sobek* es el dios cocodrilo y de la fertilidad y la vegetación, y la diosa *Taweret* que tiene cabeza de hipopótamo y cola de cocodrilo, es la diosa de la fertilidad, protectora de las embarazadas.

1.1.4 Álbumes ilustrados. En *Cambios* reutiliza ilustraciones de *Historia sin fin* y *El globito rojo*, de Iela Mari: una rueda de la bicicleta de José va convirtiéndose en manzana y el cepillo

1 <http://ianuacaeli.blogspot.com.es/2010/06/el-lagarto-de-la-catedral-de-sevilla.html>.



del escobón se transforma en erizo, aludiendo a las metonimias metamórficas de *El globito rojo* y *El erizo de mar*. En **Willy el Soñador** y **Me gustan los libros** ya se hacía un homenaje al recientemente fallecido Maurice Sendak y su libro **Donde viven los monstruos**.

1.1.5 Novelas y cuentos de autor. En **Big Baby** aparece *Winnie The Pooh* de A. A. Milne, a través de una imagen enmarcada de su ilustrador, Ernest Shephard; en **Through the magic mirror** se integra **Alicia a través del espejo** de Lewis Carroll con una ilustración de John Tenniel, y en **El túnel** hay que saber encontrar a *Beauty and the Beast* y a *Little Red Riding Hood*, cuentos popularizados por Charles Perrault, con ilustraciones, en este lugar, de Walter Crane; también parecen darse cita los árboles animados de *Peter Pan en los jardines de Kensington*² con ilustraciones de Arthur Rackham.

1.2 De la Pintura

En **Hansel y Gretel** podemos contemplar una minúscula alusión a La luz del mundo de W. Holman Hunt y el bodegón *Still Live with Mirror* de M. C. Escher. En El Túnel, la portadilla transforma un detalle de *La tempestad*, obra de Giorgione. En **The visitors** varias ilustraciones se plagan de obras: se presenta una muestra organizada de obras de Magritte en una estantería y se reinterpreta el *Desayuno sobre la hierba*, de Edouard Manet, dentro del que se integran el *Retrato de Einnes Maines* de G. Archimboldo, *Modelo rojo*, *Filosofía en el vestidor*, *El ojo* y *En memoria Mack Sennett*, de R. Magritte, etc. En **El libro de los cerdos**, varios cuadros de Jean François Millet aportan el espíritu recogido, la soledad y la opresión que sufren los débiles. La obra *El sueño* de H. Rousseau aparece en el fondo de **Bear hunt** y es reinterpretado en **Willy el soñador** como escena y en **¿Cómo te sientes?**, donde llega a convertirse en sillón-jungla apropiándose del estampado.

1.3 De otras artes y ciencias

1.3.1 Música. En *The visitors* rescata y transforma la idea latente en *Animals farm (Rebelión en la granja)*, de Georges Orwell, que Pink Floyd elabora para la carátula de su disco *Animals*. La imagen parte de la idea de Roger Waters (componente del grupo) de situar un globo con forma de cerdo sobre la estación eléctrica de Battersea, simbolizando la codicia.

1.3.2 Artes decorativas. En las formas vacías de las balaustradas y los huecos entre los setos y árboles de **Voces en el parque** se adivinan los perfiles de la pareja real Victoria y Alberto de Gran Bretaña (los mismos nombres con los que se designan a los perros).

1.3.3 Cine. Willy se transforma en Tarzán, el hombre invisible, *Mary Poppins*, *Charles Chaplin*, *Drácula*, personajes de *El mago de Oz*, *Frankenstein*, y *King-Kong*.

1.3.4 Diseño. En **Through the magic mirror** y **Willy** el soñador se evocan diseños e ilustraciones de Steinberg (*Chrisler building* y *New Yorker*).

1.3.5 Ciencia. Los inicios de la reproducción sonora se evocan en *A walk in the park*, con una referencia al gramófono de Francis Barraud. En **Willy el soñador** se introduce una transformación de la obra *El sueño de Rousseau*, en la que aparecen Freud sentado en un diván, así como una evocación a los aventureros Livingston y Stanley.

2. Funcionalidad de los referentes culturales

2.1 Faceta conservadora: rescate de los valores culturales consagrados

En los aspectos más denotativos de su obra se aprecia un homenaje a la cultura consensuada y consagrada Colomer, 2006: 48), con la presencia de autores como Da Vinci, Rafael Sanzio, Halls, Giorgione, Millet, Goya, Gainsborough, Friederich, Fuseli, Holman Hunt, Munch, Caillebotte, Rousseau, Van Gogh, Magritte, Dalí, Chirico, etc. El conjunto de álbumes que los contienen se asemeja a un catálogo museístico³, usado como instrumento de enaltecimiento de una serie de muestras artísticas escogidas por el autor, en su función de historiador del arte.

² *Peter Pan*, personaje de J. M. Barrie creado inicialmente para la obra de teatro *Peter Pan and Wendy* (1904).
³ De hecho, *Willy el soñador* y *Las pinturas de Willy* son dos catálogos explícitos.



2.2 Faceta subversiva: revisión de aspectos críticos en las relaciones personales de la sociedad actual

Al interpretar los aspectos connotativos y simbólicos del discurso propio de A. Browne, se descubren pistas sutiles en su narrativa personal, a través de las que se puede apreciar una crítica mordaz a cuestiones sociales y emocionales, a veces derivada hacia aspectos íntimos y personales, relacionados con vivencias de su niñez (Browne y Browne, 2011), temas recurrentes en su producción literaria. Browne desata su lado más ácido y, en contraposición a la idea del álbum como un género que temas “pero de manera “superficial” (Polanco, 1990: 16 y 20), la producción de Browne usa la ironía, aspecto muy apreciado en sus álbumes por Arizpe y Styles (2002: 23), Kümmerling-Meibauer (1999) y Ruiz Campos (2009). Otras autoras (Bajour y Carranza, 2002 y Colomer, 1998: 58) aluden a la importancia de sus matices *transgresores y desafiantes*.

La obra de Magritte *Pélerin* simboliza la idea de alienación en ***Through the magic mirror*** (el álbum browniano más surrealista) y la de abandono emocional y físico en *Gorila*. Las connotaciones de “maniquización” de los ciudadanos transmitida en *Through the magic mirror* por un envoltorio rígido y cosificado van más allá en *Gorila*, donde el proceso de deshumanización llega incluso al vaciado del interior de un traje colgado, que ya no sostiene a ningún alma. En el primer álbum niño, *Toby*, se encuentra con el hombre invisible, y descubre la alienación de la multitud y en el segundo, la niña, *Ana*, tiene a su espalda la ropa vacía de un padre ausente física y emocionalmente. La obra *La ira de los dioses*, de Magritte, representa la opresión y el abuso de poder en ***Bear hunt*** y en ***Bear goes to town***, en los que la autoridad, la dominación sobre los débiles y el abuso se tratan con sarcasmo. Los personajes carecen de mirada como quien no ve o no tiene en cuenta a otros más que a sí mismo. *Escaparate de gallinas y pájaros de caza*, de G. Caillebotte, sirve para recordar la crudeza de los campos de concentración por la vejación del ser humano tratado como pieza de carnicería en ***Bear goes to town***. La seriación de distintos tipos de ositos en el mismo álbum se presenta como símbolo de la pretensión de anulación de identidad del pueblo judío y del riesgo de deshumanización que corre el ser humano cuando triunfan los planteamientos xenófobos. El juego inspirado en las tres obras de Magritte, *El hombre de la noche*, *Alta sociedad* y *La respuesta inesperada*, basado en el contraste entre figura y fondo, claro y oscuro, vacío y lleno a partir del contorno de una silueta humana dentro de un marco, adquiere distintos valores connotativos, según el álbum en que se inserta la ilustración: En ***Willy el campeón***, rodeado de triunfadores que le hacen sombra, la forma en *trampantojo* que taladra el muro podría significar la fuerza que desea poseer. En ***El libro de los cerdos*** se da en dos ocasiones: cuando la madre se marcha representando su no-presencia mediante el vaciado de su figura en el cuadro, como pieza clave de un puzzle, y a su vuelta, con una obra de Magritte, *La respuesta inesperada*, que se pone en relación con la inesperada, imponente y casi amenazadora vuelta de la madre. La imagen magrittiana aparece en su versión negativa, dando lugar a una estampa casi de western. Las sombras del grabado *El sueño de la razón* de Goya, invaden el papel pintado que cubre las paredes de la sala donde Ana, la protagonista de ***Gorila***, se enfrenta a sus miedos (Ruiz Campos, 2009). Son sombras que evocan pájaros, murciélagos y gatos, entre otros seres amenazantes. El escudo de Gran Bretaña sobre la cabeza del padre de Ana, en ***Gorila***, evidencia el sentido del deber, que le viene impuesto como una responsabilidad irrevocable e indiscutible, y se convierte en obsesión por el trabajo y abandono de sus deberes paterno-filiales.

Conclusiones

El discurso polifónico es una de las técnicas narrativas características de la literatura actual, compartida por la literatura infantil y juvenil, y concretamente también por los álbumes ilustrados. El valor que adquiere esta técnica, adoptada por Anthony Browne en sus obras, radica en su doble proyección: una conservadora y estabilizadora de la cultura –como guardián del arte–, y otra subversiva y movilizadora de la conciencia de sus lectores. De un lado les ofrece un marco referencial de valores culturales consensuados, que proporcionan estabilidad al individuo, y, de otro, abre una vía que invita al lector a la introspección íntima y personal y a la identificación y reflexión sobre problemas de índole social y emocional.



Referencias bibliográficas

- Arizpe, E. Y Styles, M. (2002). "¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados". En *Literatura y vida: Revista Latinoamericana de lectura*, año 23, marzo de 2002.
- Bajour, C. y Carranza, M. (2002). "Libros-álbum: libros para el desafío "en Imaginaria nº 87.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*, Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 58.
- Colomer, T. (2006). La protección de Buenas noches, luna y otros valores actuales. En *Peonza*, n.75-76, pp. 41-51.
- Browne, Anthony y Browne, Joe. (2011). *Playing the shape game*. Londres, Random House.
- Bruel, Ch. (2001). *Anthony Browne*. París: Éditions Être, Collection Boïtazoutils.
- Durán, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.
- Hateley, E. (2009). "Magritte and Cultural Capital: The Surreal World of Anthony Browne". En *The Lion and the Unicorn* n. 33. The Johns Hopkins University Press.
- Hoster, B. y Lobato, M. J. (2011). Acercamiento al imaginario de Browne: los referentes culturales en la ilustración. En *EARI – Educación Artística Revista de Educación* 2, pp.113-117.
- Hoster, B. y Lobato, M. J. (2012). "Modus operandi en el entramado intertextual de los álbumes ilustrados de Anthony Browne" *Escuela Abierta* n. 15 (en prensa) Fundación San Pablo Andalucía, CEU, Sevilla (España).
- Lobato, M. J. y Hoster, Beatriz (2010). Ampliación del Intertexto de los Estudiantes de Magisterio a Través de la Obra de Anthony Browne. *Actas I Congreso Internacional: Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: Construcción de Identidades*. Granada (España), pp. 439-444.
- Lobato, M. J. y Hoster, B. (2011). "An approach to the phenomenon of intertextuality through picture books: Browne in Browne And his hypotexts". En *Conference: History and Theory of the Picturebook*. Organiza: Bettina Kümmerling-Meibauer, Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Schloss Hohentübingen, Alemania.
- Obiols Suari, N. (2002). "La ventana ilustrada en la literatura infantil". En *CLIJ*, n. 155, p. 44 a 52.
- Obiols Suari, N. (2004). *Mirando cuentos: Lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil*. Barcelona: Laertes – Psicopedagogía.
- Polanco, J.L. (1990). "Mensajes ocultos". En *CLIJ*, n. 13, pp. 16-20.
- Ruiz Campos, A. M. (2007). "Gorila, de Anthony Browne. Aproximación al concepto de ilustración significativa en el álbum ilustrado para niños, *Revista Lenguaje y textos*, nº 26.
- Ruiz Campos, A. (2008). "Función de la ilustración en el álbum ilustrado. Análisis de tres obras de A. Browne", en Mendoza, A. (Coord.) (2008): *Textos entre textos*. Barcelona, Horsori.
- Ruiz Campos, A. (2009). "Retórica de la ilustración en el álbum ilustrado. Las figuras retóricas ilustradas", en *Prácticas de lectura y escritura*, S. de P. de la U. de Passo-Fundo (Brasil).



Érase una vez....el cuento infantil desde la perspectiva del artista

Rut Martín Hernández rutmartinhernandez@gmail.com
Universidad Complutense de Madrid, España

Resumen

Esta comunicación investiga la incursión del artista Antonio Saura en la ilustración de cuentos infantiles. En su obra "El nuevo Pinocho" ilustra el texto de la escritora Christine Nöstlinger. Se plantean las aportaciones de un artista que habitualmente realiza su práctica a través de otros medios y cómo esta incursión resulta positiva para concluir que supone un vínculo enriquecedor, tanto a nivel artístico como en el ámbito de la ilustración. Se analiza en primer lugar, a modo de contextualización, la importancia de la imagen en la configuración de la realidad en el niño y su relación con las estrategias textuales en este tipo de libros. En segundo lugar, se indaga en los intereses que llevaron a Saura a realizar esta obra, para terminar estudiando los logros y las adaptaciones que tuvo que efectuar de las características propias de su obra artística para las ilustraciones realizadas en este libro.

Palabras clave

Libro ilustrado, Antonio Saura, imagen, estrategias visuales, niño.

Abstract

This paper analyzes the work as an illustrator of children's books of the Spanish painter Antonio Saura. In his book "The New Pinocchio" illustrates the text of the writer Christine Nöstlinger. This research deals with the contributions of an artist who usually works in other disciplines and concluded that an association rewarding, both in artistic and illustration. Is analyzed first, by way of contextualization, the importance of image in the configuration of reality in the child and their relationship to the textual strategies of these books. Second, we examine the Saura interests when carrying out this work, to complete the study with the adjustments that had to do to solve the images in this book.

Keywords

picture book, Antonio Saura, image, visual strategies, child

Introducción

En la historia de la ilustración infantil ha habido ocasiones en las que artistas plásticos provenientes de otras disciplinas han colaborado con escritores para realizar unas obras en las que la puesta en marcha de estrategias visuales y verbales están en función de un espectador con unas características muy concretas: el niño.

Se parte de una historia creativa específica que está en relación directa con la obra que dichos autores realizan, basada en unos intereses conceptuales, formales y técnicos que definen su trayectoria y que, a menudo, están compuestos de signos identificativos capaces de crear un lenguaje propio de carácter muy personal. Esto supone, a menudo, que estos libros ilustrados por artistas que han obtenido prestigio en otras disciplinas, son más libres en cuanto a los códigos que suelen identificar el género, abiertos a más interpretaciones, menos estereotipados y a una hibridación interdisciplinar que normalmente enriquece tanto la parte formal y técnica del trabajo como la conceptual.



Esta investigación ha tratado de analizar el acercamiento de Antonio Saura a la ilustración infantil, a través del estudio del libro “El nuevo Pinocho” realizado en asociación con la escritora Chistine Nöstlinger que reinterpreta el clásico de Carlo Collodi. La primera edición de este volumen data de 1994, año en el que recibió el premio al mejor libro de arte editado en España, hecho que pone de manifiesto un modo de entender el libro ilustrado, más allá de categorías impuestas, ligándolo a lo artístico. Si bien la idea del libro como obra de arte proviene de los primeros libros realizados a mano, en la actualidad el arte y el libro ilustrado convergen en un espacio abierto a la posibilidad de experimentar y aprender el mundo desde el arte a edades más tempranas. “Todos nosotros, y no sólo los niños, nos beneficiamos de la oportunidad de manipular y sentir lo que son en esencia obras de arte. Cuando una visión artística personal y única se combina con la capacidad de establecer contacto con las mentes y los corazones desde el mundo de la infancia, se despierta la magia” (Salisbury; Styles, 2012: 50).

En este sentido, este libro tiene que entenderse dentro de la obra de Antonio Saura, no como una incursión externa a una disciplina ajena, sino como parte de un discurso creativo con unas constantes comunes que se combinan con los intereses propios de la otra creadora, Chistine Nöstlinger, para llegar a una serie de acuerdos que fundamentan su coherencia e interés. Este libro fue reeditado en el año 2010 por la Fundación Archives Antonio Saura, el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y Ediciones la Central y forma parte del trabajo de conservación y difusión de la obra del difunto artista aragonés.

Dentro del proceso de investigación se han planteado unas unidades de análisis que suponen un acercamiento analítico a la obra objeto de estudio. En primer lugar, se presenta una reflexión en torno a la relación y la combinación de las estrategias verbales y visuales en el libro ilustrado, un vínculo que influencia de forma directa la comprensión y la conformación de la realidad en el niño, capaz de estructurar a partir del mismo, ciertos códigos culturales y sociales. A partir de estas cuestiones, se plantea la especificidad que tiene un libro infantil ilustrado por un artista plástico y si éste se produce desde una visión diferente capaz de evidenciar las constantes propias del artista. Por último, se aborda cómo se readaptan dichas constantes a un contexto diferente, en el que las variables del espacio de representación cambian y el espectador al que va dirigida la obra también, incidiendo en la capacidad de la obra para cuestionar los convencionalismos asociados a la infancia.

1 Capítulo I. El maravilloso viaje desde las imágenes a las palabras. Un camino de doble sentido.

Hay que tener en cuenta la importancia del dibujo en la configuración de la realidad en el niño. El sistema de signos, los modos de representación simbólica que se ponen en marcha cuando el niño dibuja o interpreta una historia a partir de las imágenes es fundamental y supone, como explica Luisa María Martínez García, que “el niño tiene que crear y consolidar una construcción semiótica que, como todo lenguaje, constituye una estructura con tres capas o dimensiones: la sintética, la semántica y la pragmática” (Martínez García, 2004: 26). En este sentido se entiende la importancia que adquieren de los libros ilustrados en la evolución y desarrollo del niño. Arheheim reflexionaba sobre cómo el sistema educativo sigue basándose en palabras y números, de tal forma que en las guarderías se utilizan estrategias de aprendizaje muy visuales, ejercitando la mente a través de la percepción, aspectos que se pierden cuando el niño continúa la siguiente etapa educativa, en la que los sentidos empiezan a perder estatus (Arnheim, 2002).

Vivimos en un mundo cada vez más visual, rodeados de imágenes a las que no somos inmunes. Es necesario empezar a educar desde las etapas más tempranas del desarrollo a observar, valorar e interpretar el material visual. Los libros ilustrados son uno de los recursos más importantes para enseñar a mirar y a evaluar textos visuales, algo que sin duda seguiremos haciendo el resto de nuestras vidas a pesar del cambio en los soportes y en las narrativas. “Los libros ilustrados son un medio a través del cual integramos a los niños en la cultura” (Salisbury; Styles, 2012:75). En el libro “El arte de ilustrar libros infantiles” se describe el proyecto llevado a cabo por Evelyn Arizpe y Morag Styles, durante los años 1999 y 2001, en el que se estudiaron las reacciones de niños a distintos libros. La investigación puso de manifiesto cómo cuando los niños dibujan y hablan de libros ilustrados están revelando su conciencia cognitiva y emocional. “Los dibujos de los libros ilustrados comunican gran cantidad de cosas y son mucho más



que una pista servil, bajo las órdenes de las palabras: a menudo, las imágenes portan todo el significado” (Salisbury, 2007: 6).

Dado el potencial significativo de la imagen y la permeabilidad de los niños a estas cuestiones es fundamental plantear y analizar aquellos acercamientos al tema que sean relevantes. Según Ana García Varás, el pensamiento de Ernet Jünger describe de forma clarificadora cómo la imagen es un punto central a partir del cual se articulan conceptos y se delinean narrativas y Hans Jonas plantea cómo “es la capacidad de imaginar, es decir la imaginación (Einbildungskraft), la condición básica y fundamental. (...) Es ese primer poder, el de imaginar, el que establece las posibilidades básicas, dado que permite el movimiento de “retirada a la conciencia”, movimiento que dará paso a la abstracción” (García Varas, 2011: 35).

Por otra parte, esos primeros acercamientos al libro ilustrado suponen también la asimilación, por parte del niño, de ciertos códigos sociales y culturales y el afianzamiento de determinados roles. Por ello es interesante proponer alternativas a la creación de mundo binarios, tan propios en muchas ocasiones de las historias dirigidas a los niños, en las que se reproducen unos roles perjudiciales que después ven su continuidad en el comportamiento infantil y en su posterior etapa adulta. Son de agradecer los libros en los que, como el “Nuevo Pinocho” de Saura, tengan cabida la esperanza pero también supongan un análisis a las cualidades humanas, con sus dramas y miserias. Un acercamiento a una representación que, por otra parte, educa en cuestiones plásticas, artísticas, culturales y aporta claves de interpretación de la imagen como punto de partida para entender el mundo en el que vivimos.

2 Capítulo II. De cuando el artista plástico se sumerge en la ilustración de un libro para niños.

Es curioso reseñar cómo la mayoría de las biografías de Antonio Saura marcan como inicio de su trayectoria artística la convalecencia que lo mantuvo inmovilizado durante cinco años (cuando tenía 13 años), mientras se recuperaba de tuberculosis. A buen seguro, ese interés nació de forma paralela a su pasión por los libros que se puso de manifiesto a lo largo de su vida, en la que ilustró desde clásicos de literatura como “El Quijote” hasta libros infantiles como el que es objeto de esta investigación. Durante este tiempo creo un espacio compuesto de libros, música, imágenes y pensamientos. No en vano, su primera exposición la realizó en la librería “Libros” de Zaragoza en el año 1950 y, al año siguiente, publicó el manifiesto “Programio” de carácter poético-pictórico e inspiración surrealista. Es evidente que el vínculo entre la palabra escrita y la pintura está presente desde los inicios de la carrera del artista. “Para Saura, el acto de escribir, de dibujar, de grabar o de pintar nunca se confunden. En apariencia, cada uno se despliega en su propio espacio. En realidad, todo está en todo” (Weber-Caflich, 2006: 12).

Parece que ese carácter vivencial con el que inició las primeras incursiones en el mundo de la pintura está también presente en la realización de este libro que realizó durante el proceso de duelo sufrido por la muerte de su hija Ana. Saura explica al respecto:

La realización de Pinocho ha constituido para mí una lúcida y gozosa tentativa de devolver al universo de lo aproximadamente inteligible una infantil y perseverante fijación. Tal evidencia, sin embargo, ha sido acompañada por la tragedia, transformándose su deseada frescura ya no en infantil nostalgia del dominio perdido, sino en el pesaroso y largo paralelismo con el dolor para transformarse al fin en esperanza y homenaje a una nueva vida” (Nöstlinger, 2010: 295).

Dentro de las razones por las cuales Antonio Saura decide realizar este libro también se encuentra un interés personal por este cuento clásico que contiene dosis de lo que él mismo denomina “crueldad y tragedia”. Al artista le atrae cómo conviven en la historia estos aspectos dramáticos de la infancia y la diferencia frente al mundo adulto, tomando forma en un muñeco viviente que lucha por ser humano a pesar de la imposibilidad biológica de serlo.

Se puede observar en su faceta como ilustrador, un interés por revisar textos clásicos y dotarlos de una imaginación distinta, lograr una identificación con unos personajes que forman parte de la imaginación colectiva pero, a su vez, deconstruir el icono, contemporaneizándolo, trayéndolo hasta el presente. Es cierto que la educación visual del niño está influenciada por el contexto histórico del momento en el que vive. La mirada de los niños no es la misma en 1882 (año de



la publicación del libro original escrito por Carlo Collodi) que algo más de un siglo después, cuando se edita este libro. Es por esto, por lo que las aportaciones de Saura a la representación de Pinocho resultan tan interesantes, más allá del plano formal, técnico y estético. “Los mejores ilustradores son aquellos que respetan a sus jóvenes lectores y que nunca les dan menos de lo que merecen” (Salisbury; Styles, 2012: 82).

3 Capítulo III. La aventura de cambiar el contexto. “El nuevo Pinocho”.

Saura realiza las ilustraciones de “El nuevo Pinocho” pocos años antes de su muerte y vuelca en él toda la experiencia de una vida dedicada al arte y de anteriores incursiones en el mundo de la ilustración, para ofrecer un leguaje depurado, en el que su estilo personal dialoga a la perfección con las necesidades del público infantil al que va dirigido.

Las constantes de representación del artista se adaptan, en este caso, a varios condicionantes y lo hacen de forma ejemplar. Existe una adaptación de la iconografía a una narrativa específica externa a las bases conceptuales del autor. “La auténtica particularidad artística de la ilustración reside, sin duda, en una parcial independencia creadora al estar condicionada por su relación con el texto literario” (García Padrino, 2004: 19). La tarea de representar en imágenes la historia relatada por otro, en este caso la autora Christine Nöstlinger, suponen un proceso de investigación que comienza con el conocimiento de las adaptaciones posteriores que se han realizado de este cuento infantil y, termina, con la creación de un universo compuesto de imágenes y textos que encaja y discurre al unísono. Ese vínculo es indispensable para transmitir el significado global que, además, funciona de forma dinámica. Hay que mencionar que en este libro existe una prioridad visual y se considera que esa, precisamente, es una de las especificidades de estar ilustrado por un artista que suele trabajar con otros medios y soportes.

Se trata por otra parte de establecer una relación secuencial de imágenes en base a un relato de carácter lineal. Esto no suele ocurrir en las obras artísticas que funcionan de manera independiente o seriada y que ocupan un espacio de carácter tridimensional que supone una adaptación al formato del libro ilustrado. Las imágenes creadas para otro contexto que no es el “cubo blanco”, ni la mirada vertical a distancia del espectador pasivo, implica un formato constante, un tipo de soporte específico, en el que solucionar composiciones diferentes, grafismos y gamas cromáticas acordes con el sistema de impresión. Saura lo soluciona de manera muy creativa jugando los elementos propios de la plástica de tal manera que el conjunto se muestra heterogéneo pero coherente. “El dibujo supone la transposición a otro orden de los datos oportunos obtenidos de la realidad, y satisface al niño en la medida en que cumple las condiciones que exige la representación gráfica y sus propias expectativas” (Martínez García, 2004:188). No hay que olvidar que el lector, en este caso el niño, por sus características necesita sentirse empujado para continuar con el relato y Saura, a través de sus dibujos, logra mantener el interés, la curiosidad y el placer del descubrimiento página tras página.

Quizá el mayor acierto de este libro sea la adaptación de un lenguaje tan personal como el de Saura a un cambio de espectador. Estas imágenes ya no están dirigidas al espectador adulto que visita centros de arte, ni a aquel que disfruta con obras clásicas de la literatura universal, como podían ser las anteriores incursiones en el mundo de la ilustración llevadas a cabo por el artista aragonés. Esta obra está dirigida a un niño, cuyos códigos de lectura de la imagen son diferentes y están condicionados por una permeabilidad para la comprensión de signos visuales capaces de comportar y afianzar determinados comportamientos y roles sociales, con una influencia directa en su conformación de la realidad. “Muchos artistas hablan de la búsqueda del ojo inocente en su trabajo, una búsqueda que dura toda la vida. En otras palabras, expresan el deseo de desaprender, de desechar las habilidades y los manierismos y de aprender a ver el mundo a través de los ojos de un niño” (Salisbury; Styles, 2012: 57). Son todas estas cuestiones las que hay que poner en marcha en el momento de enfrentarse a la tarea de ilustrar un libro infantil y Saura, además, parte de un bagaje plástico y conceptual muy concreto, unos modos de hacer que pasan de la pincelada influenciada por el “action painting” de sus pinturas a la gráfica propia de su obra múltiple, de los grandes formatos a tamaño reducido de un libro, de la reducción de la paleta a la libertad cromática. “No le afecta, al menos a la hora de lo que él ha llamado con propiedad “la batalla del lienzo”, el lugar donde está; lleva consigo a cuestas sus obsesiones, y con ellas construye una suerte de biombo, de muralla, de estudio portátil” (Bonet;



Maderuelo, 1997: 90). Desde el punto de vista conceptual, transforma un lenguaje que indaga en “los grandes temas” con un gran componente dramático, como la muerte, la religión, el sexo o la violencia, constantes en su trayectoria artística, a un relato que a pesar del componente dramático mencionado en la introducción está lleno de esperanza.

Es muy interesante como ese flujo de imágenes que va sucediéndose a lo largo del relato está compuesta por distintas tipologías entre las que destacan la iconografía creada para la personificación de Pinocho y el resto de los personajes del libro, las imágenes realizadas a base de grafismos de línea de carácter más abstracto y aquellas que remiten a sus series de obra múltiple, más cercanas a las soluciones adoptadas en su obra realizada en otras disciplinas, más pictóricas y que sirven de nexo de unión de ese lenguaje propio al que se hacía referencia con el específico creado para esta ocasión. “Su realización ha sido dificultosa debido esencialmente a un problema que ya había surgido cuando ilustré Don Quijote de la Mancha: la necesidad de identificación del personaje y, al mismo tiempo, la obligación de salvaguardar el personal grafismo sin realizar penosas concesiones” (Nöstlinger, 2010: 294). El reto era construir un personaje que tuviera que ver su propio lenguaje, partiendo de la idea de que el cambio de espectador impedía concurrir en excesivas libertades o deformaciones, a la vez que existía una voluntad de no caer en una estética naïf, blanda y estereotipada. El artista “quería que la obra fuese comprendida y aceptada por los niños –ese era su objetivo fundamental-” (Nöstlinger, 2010: 294).

Conclusión

Del análisis del libro “El nuevo Pinocho” ilustrado por Antonio Saura se desprende el interés de la incursión dentro del mundo de la ilustración para niños de artistas que desarrollan habitualmente su labor artística a través de otros medios y disciplinas. Se considera que las aportaciones fundamentales, en este caso concreto, son: 1) una mayor reflexión de la importancia del significado de la imagen, manteniendo un discurso de igualdad con respecto al texto o, como en este caso, priorizando lo visual. 2) La configuración de una retórica visual más libre, menos condicionada por los estereotipos formales y conceptuales propios del género. 3) El establecimiento de una iconografía personal ligada a la trayectoria artística de Antonio Saura, con el interés artístico que esto supone, adaptada e interpretada para que sea comprensible para un nuevo espectador - lector, el niño. 4) La actualización y contemporaneización de clásicos de la literatura infantil, desde la perspectiva de aquel que está acostumbrado a “hablar con imágenes” que logra, así, un universo muy particular cuya representación está en consonancia con las manifestaciones artísticas de finales de siglo XX.

Referencias bibliográficas

- Arnheim, R. (2002). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- Salisbury, M.; Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar cuentos infantiles. Concepción y práctica de la narración visual*. Barcelona: Art Blume.
- Salisbury, M. (2007). *Imágenes que cuentan. Nueva ilustración de libros infantiles*. Barcelona: Gustavo Gili
- Martínez García, L.M^a. (2004). *Arte y símbolo en la infancia. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- García Varas, A. (2011). *Filosofía de la imagen*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca
- Weber- Cafilisch, O. (2006). *Antonio Saura : obra gráfica : Serie Pintiquiniestras*. Córdoba: Fundación Provincial de Arte Plásticas “Rafael Bot”.
- García Padrino, J. (2004). *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Nöstlinger, C. (2010). *El nuevo Pinocho: nueva versión de las aventuras de Pinocho de Carlo Collodi. Ilustrado por Antonio Saura*. Meinier (Genève): Fundación Archives Antonio Saura; Barcelona: La Central; Madrid: Museo Nacional Centro de arte Reina Sofía.
- Bonet, J.M; Maderuelo, J. (1997). *Museo de Arte Abstracto Español*. Fundación Juan March. Madrid: Arte y Ciencia.



Narrativas Visuales y Niñez: Procesos de creación de ilustradores brasileños en la literatura infantil

Hanna Araujo mailprahanna@gmail.com
Unicamp, Brasil

Resumen

Esta comunicación intenta una aproximación al momento de la creación de ilustradores brasileños buscando comprender, las formas poética y creativa de narración visual. La investigación se basó en entrevistas a tres ilustradores brasileños que dirigen sus producciones, especialmente a los niños. Los artistas elegidos son Angela Lago, André Neves y Graça Lima, quienes tienen un sólido trabajo artístico y son renombrados en el mercado editorial brasileño recibiendo muchos premios internacionales. En sus recuerdos, los artistas expusieron los detalles de la creación de narrativas visuales para niños y sobre la intención de desarrollar la mirada del lector, buscando un refinado sentido estético. En sus declaraciones, muestran que la formación estética y educativa es intencional, construyendo sentidos junto al lector, conscientes de su responsabilidad social como artistas. Partimos del concepto de mediación semiótica desarrollado por Vygotsky. Tomamos como aporte teórico en las Artes Visuales las contribuciones de Ostrower y Gombrich.

Palabras clave

narrativas visuales; proceso de creación artística; ilustradores brasileños

Abstract

This paper aims to discuss the creative process of Brazilian illustrators in order to understand their poetic and creative production of their visual narratives. For the study we present, interviews were carried out with three Brazilian illustrators that have directed their production mainly toward child audiences. The selected participants were Angela Lago, André Neves and Graça Lima, all of whom have solid careers in the art field and are renowned in the Brazilian editorial market, having also received international awards. In their enunciations, the artists address their experience in creating visual narratives for children and their intentions in conduction the reader`s eye while enabling the development of their aesthetic response. Their discourse revealed that they are conscious that artists that produce for child audiences have a social responsibility. We based our work on the conception of semiotic mediation elaborated by Vygotsky. In visual arts, the theoretical framework we used came from contributions from Ostrower and Gombrich.

Keywords

Visual narratives; Artistic creation process; Brazilian illustrators

Introducción

Esta comunicación intenta una aproximación al momento de la creación de ilustradores brasileños, buscando comprender las formas poética y creativa de narración visual. Consiste en la conclusión de los estudios de Magíster en Artes realizado en la Universidad Estadual de Campinas- Brasil. Esta narrativa visual, a la que nos referimos, se caracteriza por un "libro de imágenes" (o Picture book) y el desarrollo de la narrativa que ocurre primordialmente a través de la composición imagética. Así, es un material accesible en muchos aspectos diferentes, que



permite la lectura tanto a niños pequeños como también a adultos. La imagen en el libro es como un juego para el niño, que nombra y es nombrado, que se esconde y se revela, que crea significados con la literatura infantil y sus mediadores, sean sus padres, sus maestros u otros niños. Y, sobre todo, permite infinitas posibilidades de lectura.

La investigación se basó en entrevistas con tres ilustradores brasileños que dirigen sus producciones especialmente a los niños. Los artistas elegidos fueron Angela Lago, André Neves y Graça Lima, quienes tienen un sólido trabajo artístico y son renombrados en el mercado editorial brasileño recibiendo muchos premios internacionales. En sus recuerdos los artistas expusieron los detalles de la creación de narrativas visuales y sobre la intención de desarrollar la mirada del lector, buscando un refinado sentido estético.

Partimos del concepto de mediación semiótica desarrollado por Vygotsky, en la que los sujetos sociales se relacionan a través de signos. Tomamos como aporte teórico en las Artes Visuales las contribuciones de Fayga Ostrower y Gombrich. Los datos fueron reunidos a través de entrevistas semi-estructuradas, grabadas y transcritas. También estudiamos las secuencias de ilustraciones narrativas de obras seleccionadas de y por cada artista, con el fin de captar las diferencias y especificidades en cuanto a la narración escrita y pictórica. Existen muchos factores que emergieron en los discursos de los ilustradores en la construcción de significados, entre sus imágenes y los niños: la técnica utilizada, el diseño gráfico y la estructura narrativa son pruebas concretas, que llevan a la lectura de las imágenes y construyen significados con los lectores. En sus declaraciones muestran que intencionan la formación estética y educativa, construyendo sentidos junto al lector.

Los discursos de los artistas revelan que ellos tienen consciencia de su responsabilidad social como artistas que producen para niños. Esta responsabilidad significa más que entretenerlo, es seducir y atraer al niño que está iniciándose en el camino de la lectura y lo hace a través de su proceso creativo. Cuando el artista trabaja en el libro, busca insertar significados en la creación de imagen, que son detentoras de una poética y una estética propia, derivadas de su proceso creativo y unido a la imagen. El libro para niños permite que ellos imaginen la historia a partir de sus propias percepciones, guiadas a través de las marcas fijadas por el artista en su proceso de creación.

Buscamos estudiar, a través de las entrevistas con los artistas, el proceso de producción de constitución de la poética en las obras, buscando el significado emergente de los procesos de creación. Las entrevistas fueron de suma importancia para la investigación, una vez que nos basamos en las descripciones de cada artista acerca de la obra finalizada, esbozos y materiales del proceso de creación, siendo el significado que las personas traspasan a las cosas y a su vida, el foco de atención especial de los investigadores, en la tentativa de capturar la perspectiva de los participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1987). Buscábamos esbozos, bosquejos, frases escritas, cualquier registro material que nos enseñase los caminos de la investigación creativa, de las elecciones realizadas y de las numerosas posibilidades que los materiales sugirieron.

1 Procesos de creación: la producción artística y su especificidad

La creación de imágenes en secuencia narrativa exige del artista una preparación que transpone el dominio de la técnica, esta entendida como un conjunto de procesos de determinada arte. Para componer imágenes con valor estético, los artistas necesitan de una mezcla de habilidades inherentes al trabajo artístico, sumado a las intenciones educativas que permean esta modalidad de producción, cuando son pensadas para el público infantil y juvenil. Las imágenes pueden reforzar ideas estereotipadas y prejuiciadas, así como pueden ser libertarias, ampliando y reelaborando la tolerancia en frente al otro, al diferente. Componer una imagen que estará en un libro, no es puramente poner representaciones en la hoja que correspondan a sentidos de frases escritas. Cuando el artista trabaja en el libro, él busca atribuir sentidos a la imagen que construye, siendo estas, detentoras de una poética y de una estética propia, derivadas del proceso creativo y fijadas en la imagen.

Entendemos que el artista deja marcas de diversos tipos en el trabajo, sin ser necesariamente consciente de ello. Buscamos en las declaraciones de los artistas, acerca de los elementos básicos de construcción de sentido que fueron marcados intencionalmente por ellos en las



imágenes producidas, con la clara distinción que su composición puede conducir/direccionar la lectura de la imagen, guiando la atención del lector. Sin embargo, también, en las palabras de los artistas, los significados percibidos después de haber tenido contacto con las lecturas de otras personas, resignificaban su propia imagen. El material empírico utilizado en esta investigación, consistió en entrevistas semi-estructuradas con los artistas.

1.1 Artistas: experimentación, intuición y experiencia

Para la realización de esta investigación tuvimos que escoger a los artistas. Encontramos en el mercado editorial brasileño muchos ilustradores que tienen un fuerte trabajo como artista. Encontramos muchos artistas creadores de libros muy buenos que contemplaban las características que juzgamos esenciales en un libro para niños, en cuanto a criterios estéticos, poéticos y pedagógicos. El siguiente paso consistió en la contemplación de las obras que habíamos elegido. En este punto, utilizamos como criterio, el deleite del objeto artístico. Posteriormente, establecimos un índice que certificase la calidad de la producción artística, a saber, el reconocimiento de sus pares a través de premios. Por lo tanto, hemos seleccionado tres artistas que han recibido algunos premios de Mejor Ilustración y / o Mejor Libro Ilustrado por FNLIJ (Fundación Nacional del Libro infantil y Juvenil- sección brasileña del IBBY) y / o el "Premio Jabuti", de la Cámara Brasileña del Libro, en la categoría Ilustración para niños. Otro criterio para elegir a los artistas fue la producción de una variedad de libros y con variación en el repertorio técnico de ilustración. Los artistas seleccionados fueron los siguientes: André Neves, Angela Lago y Graça Lima.

Angela Lago tiene 30 años de experiencia en la producción de libros para niños. Consultada acerca de la presencia o ausencia de texto en sus libros, sobre las posibilidades que se presentan en sus procesos creativos, la artista explica que en cada proyecto enfrenta la cuestión acerca de la presencia del texto o no. Explicó que tiene más intimidad con la imagen, y que lo malo era que el texto es necesario en determinados momentos e inapropiados en otros. En su obra 'Cena de Rua' (Figura 1), Angela Lago, declaró que el texto que falta se debió a la inadecuación del tema, atribuyendo la ausencia de un texto narrativo al grado del tema:

¿Imagina escribir este libro con el texto? Sería intolerable la posibilidad de texto porque quedaría un texto muy demagógico. (...) Con la imagen, puedo hablar de desigualdad, con la palabra no sería capaz, creo que sería demagógico. El texto no se ajusta, y sería ridículo, sin fuerza, sin elocuencia, sin drama, o un drama sensiblero, un drama demagógico. (Lago, 2008)



Figura 1. Angela Lago, Cena de Rua, 1994. Foto del autor, 2010.

Creemos que el artista invierte en proyectos verdaderamente significativo, la colocación de los elementos que tenga sentido, también, para sus lectores. Su producción artística tiene motivos intencionales de existir, sus propósitos son claros. Su intención está marcada por la necesidad de anhelo de comunicación, de formación estética y educativa. Así, para Ostrower (1990),

A técnica representa um instrumento de trabalho, que o artista precisa conhecer- evidentemente- e dominar com plena soberania (aqui entenda-se bem: cada artista há de encontrar suas técnicas; não todas as técnicas do mundo, nenhum artista pretende ser um dicionário ambulante de técnicas). Mas nas obras de arte, as técnicas acabam se tornando invisíveis sendo absorvidas inteiramente pelas formas expressivas. (p.18)



André Neves se posiciona como artista, al explicar los motivos por los cuales produce libros de imágenes:

Otra cosa que me hace crear un libro de imagen y sacar las palabras, no escribir, es el simple hecho de que soy un artista visual. La palabra viene de mi imagen y nunca fue al contrario. Entré en esta profesión como artista visual, como un artista visual y no verbal. Fue la imagen que me llevó a crear palabras. (Neves, 2008)

La técnica consiste en el metier del quehacer artístico, consistiendo en el conjunto de procesos derivados de una práctica. La experimentación de técnicas es la forma de explotar las posibilidades plásticas y expresivas. Las obras de los tres artistas contienen fuertes vestigios de la experimentación, de exploración e inquietación. En la búsqueda de reinventar las experimentaciones conducen el proceso de creación (y de significación) hacia caminos distintos, tales como un juego de ensayo y error, en el que las rutas de viaje se conocen y muchas otras están por conocer. Las producciones de los artistas muestran que dominan todos los procesos que incluyen la construcción de sus imágenes, como el diseño gráfico, el uso del color, etc., en las cuales, es evidente el dominio de la técnica en la composición de imagen.

Con el pasar de los años, el artista se da cuenta que la técnica artística puede ser aprendida por cualquier persona que vive en la cultura, expresando con ello algunas experiencias personales que han llegado a ser posible en un contexto cultural determinado.

Para Ostrower, la técnica es una herramienta de trabajo que el artista debe conocer y dominar con plena soberanía, "*mas nas obras de arte, as técnicas acabam se tornando invisíveis sendo absorvidas inteiramente pelas formas expressivas*". (1990:18).

Otro punto importante en el proceso de creación artística es la comprensión del libro como soporte, como sustrato de la imagen. La composición de los elementos que desencadenan una narración, requiere un conocimiento previo de las estructuras plásticas necesarias, como el dominio técnico del objeto artístico – libro-, necesariamente. Sin embargo, la complejidad de la estructura narrativa, teniendo en cuenta imágenes en secuencia narrativa, se compone de un complicado trabajo de artista, conocedor de la organización del espacio, de un refinado sentido estético, de un humor refinado, consciencia de sus fines educativos, etc.

Entre las distintas técnicas disponibles, los artistas las eligen de acuerdo a sus preferencias. Con respecto al uso del computador, por ejemplo, Angela Lago lo utiliza como herramienta de trabajo actual, para maravillarse con las infinitas posibilidades de construcción visual.

Nunca he tenido tanta oportunidad de tener mi propio pincel. Por supuesto, usted puede hacerlo con un cepillo, lo corta, pero la posibilidad es mayor, de experimentación en la computadora. Es el pincel de nuestro tiempo. Y el diseño es todo, es el texto del libro es la imagen y es el libro. Es un gran pincel. (LAGO, 2008)

A Graça Lima, por su vez, le gusta ejecutar sus imágenes en papel y tinta, rechazando El computador como herramienta de creación (Figura 2).

No puedo trabajar muy bien con el computador. Necesitaba saber, pero tengo una fascinación con el color, no tengo ningún prejuicio contra el computador no, es que no sé cómo usarlo. Creo que es genial, pero no sé si lo tengo que hacer, prefiero coger el papel, pasta. (LIMA, 2008)

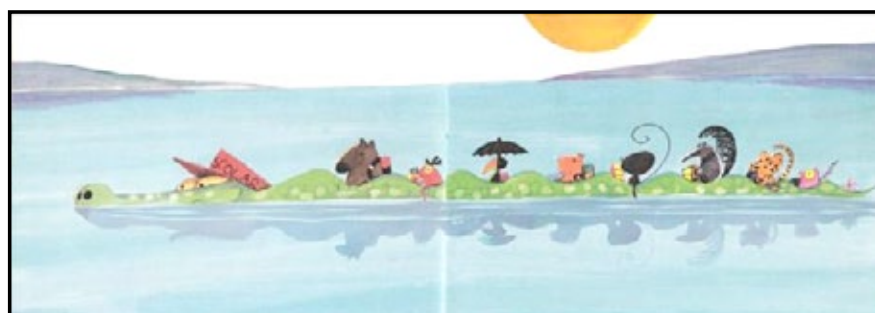


Figura 2. Graça Lima, Sai da Lama Jacaré, Graça Lima, 2002. Foto del autor, 2010.



En su práctica, André Neves prefiere explorar las posibilidades visuales de sus libros, cuyas páginas están enriquecidas con numerosos detalles de texturas y capas superpuestas. André admite que la ejecución de sus imágenes le ofrece satisfacción, y que el desarrollo de las texturas y detalles son la parte divertida de su trabajo:

Me gusta trabajar con los detalles. No me gusta poner un fondo cualquiera. Tengo placer de realizar. Me gusta descubrir otras posibilidades con la tinta. A veces se tarda en secar, a veces no funciona. Me gusta experimentar, usar todo lo que me viene a la mente. A veces no puedo repetir algunos de los resultados. Pero no me sorprendería tratar con otros resultados. Me gusta eso. Mi trabajo es muy experimental. (NEVES, 2008)

La obra de arte requiere del artista dos niveles de habilidad. El primero es la estructura mental de la obra, cuáles son sus concepciones, intenciones y expectativas con respecto al producto final. Además, la implementación física de la obra a veces se mueve en caminos que no corresponden a lo esperado. Estos niveles no son visibles por separado y se entrelazan a lo largo del período de creación. La técnica tiene un fuerte papel en la construcción de significado en la imagen. El uso de la técnica debe ser empleada a favor del proyecto de la imagen y se utiliza para ampliar las posibilidades narrativas. Las técnicas, materiales y colores sugieren significados de acuerdo con el modo de disposición de los elementos.

Cuando el editor aceptó hacer este libro (Figura 2) me dijo, vamos a hacer un libro muy lindo, vamos a poner un papel muy bonito. Le dije que no. No quiero un papel lindo. Quiero uno sin brillo y seco. Quería darle esta cosa demasiado gruesa al lector. Quería que la gente sintiera, que se diera cuenta de la simplicidad, del aspecto de dureza. Yo quería un acabado rústico. (Neves, 2008)

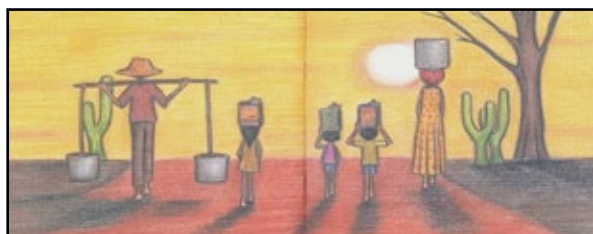


Figura 2. André Neves, *Seca*, 2000.
Foto del autor, 2010.

Para el artista lograr que la técnica resulte en la ampliación de los significados puestos en el libro, él necesita dominar el proceso de creación del libro, tales como los pliegues y cortes. El tipo de papel, así como el material utilizado, representó un importante factor para André Neves, que compromete la lectura de la imagen, aun que estos puntos no estén conscientemente entendidos por los lectores.

Conclusión

La intencionalidad, la necesidad de la expresión plástica, el mercado editorial, la idealización de los lectores, la insatisfacción artística, entre otros, fueron los puntos que recorrieron las palabras de André Neves, Angela Lago y Graça Lima. En esta investigación se observó que el artista deja marcas de diversa naturaleza, sin ser necesariamente consciente de eso. Se realizaron búsquedas en el discurso de los artistas para identificar los elementos de construcción de significados, que han sido inseridos intencionalmente por ellos en las imágenes, con la clara distinción que la composición puede conducir / dirigir la lectura de la imagen, mostrando el camino al lector. Sin embargo, también en las declaraciones de los artistas, se percibieron otros signos, ya que después de haber tenido contacto con las lecturas del exterior, resignificaron sus propias percepciones de la imagen que producían. Intentó ser una contribución a la comprensión del objeto libro para adultos mediadores, los modos de producción artística. En los artistas estudiados, las estructuras formales de la narrativa visual son fijadas en la experiencia. La relación con los demás, el contacto con la literatura, la música y muchos otros puntos, demostró la formación de sus referencias y la manera como fomentan sus producciones.



Referenciales bibliográficos

- Gombrich, E. (2003). Los usos de las imágenes. Ciudad de México: Fondo de cultura.
- Lago, A. (2008) Entrevista concedida ao autor. Belo Horizonte, MG- Brasil.
- Lima, G. (2008) Entrevista concedida ao autor. Rio de Janeiro, RJ- Brasil.
- Neves, A. (2008) Entrevista concedida ao autor. Porto Alegre, RS – Brasil.
- Ostrower, F. (1990). Acasos e Criação Artística. Rio de Janeiro: Campus.
- Vygotsky, L. (2009). A imaginação e a creación na infância. São Paulo: Martins Fontes.
- Lüdke, M; André, M.(1987) Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.



Video-Juegos y performatividad del concepto de mujer en Educación Artística-Plástica en la Infancia, en Chile

Marta Ríos Chandía martitarrios@gmail.com

Luis Claudio Cortes Picazo luis_clecu@yahoo.com

Universidad Autónoma de Chile, Chile

Resumen

Este artículo da cuenta de una experiencia de investigación colaborativa entre docentes en su etapa inicial de formación y formadores de docentes, la cual se llevó a cabo durante el mes de mayo de 2012 en cinco establecimientos educacionales urbanos y rurales de la región del Maule, Chile.

Centramos la experiencia de investigación en dos objetivos fundamentales, uno de ellos fue describir a partir del análisis de las evidencias obtenidas, los conceptos o cambios performativos que niños/as poseen sobre los modos de ver y representar a la mujer protagonista de video-juegos, el otro consistió esencialmente en acercar y desarrollar junto a los/as alumnos/as de la carrera de Pedagogía en Artes Visuales un proceso de investigación educativa colaborativa, que les permita introducirse en este ámbito. A grandes rasgos presentaremos los resultados de ésta experiencia que llega a la conclusión que la cultura visual es una herramienta valiosa y necesaria de incorporar en la educación artística tanto a nivel escolar, como a nivel de formación de profesores en Chile.

Palabras clave

Video-Games, Concept of Woman, Performativity, Arts Education in Chile

Abstract

This article reports an experience of collaborative research between teachers in their early training and teacher trainers, which took place during the month of May 2012 in five urban and rural educational institutions in the region of Maule, Chile.

Research experience focused on two main objectives, one of which was described from analysis of the evidence obtained, or changes performative concepts that children have about the ways of seeing and representing the female protagonist of video-game, the other was essentially closer and develop together with the students of the career of Visual Arts Education in a collaborative educational research process, enabling them to venture into this field. Roughly present the results of this experience I concluded that visual culture is a valuable and necessary to incorporate arts education both at school and at the level of teacher training in Chile.

Keywords

Video Games, Concept of Woman, Performativity, Visual Arts in Chile

Como iniciamos el recorrido

Junto a los treinta alumnos/as de segundo año de la carrera de Pedagogía en Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Chile sede Talca, nos planteamos el desafío de responder a algunas de las interrogantes e inquietudes que surgían de los diversos diálogos y reflexiones que establecíamos en las clases de Didáctica I, uno de ellos fue la abrumadora presencia de la imagen en la sociedad actual y como los niños/as de Chile, y todos en general éramos



consumidores pasivos y en algunos casos analfabetos de la cultura visual, Freedman (2006) señala que ésta puede ser vista como una ayuda segura, creativa y como parte integral del conocimiento y de igual modo como perjudicial, peligrosa y destructiva para la sociedad.

Quisimos aprovechar las instancias de acceso al contexto escolar local que tienen los/as alumnos/as en el presente semestre, para iniciar este primer acercamiento a un proceso de investigación colaborativa. Nos planteamos como tema central la performatividad que ha generado el uso y consumo de los Video-Juegos en las formas de ver, describir y representar el concepto de mujer protagonista de éstos. Se utilizó la metodología cualitativa, descriptiva e interpretativa, y para la recolección de las evidencias, se efectuaron entrevistas estructuradas¹ y se recogieron las representaciones gráficas de sesenta y un niños/as pertenecientes a 6º año básico.

En relación al contexto escolar, Freedman (2006:13) señala que es “importante ayudar a los alumnos a estudiar la variedad de significados, más que intentar protegerles de la imaginaria”. Al respecto Walker, J y Chaplin S. (2002: 17) exponen que es relevante “prestar atención a las características visuales de las artes visuales y los medios de comunicación de masas”. Por lo general en el contexto educativo formal los niños/as solo se vinculan con las artes visuales desde un punto vista estético, las imágenes provenientes de los medios de comunicación de masas no tienen cabida en el currículum formal. Es por esto, que consideramos que los futuros docentes de Artes Visuales deben incorporar y centrar su atención hacia las características visuales que están presentes en el entorno y en los intereses de los niños/as, puesto que estamos insertos en “una era de choques culturales y de conexiones transculturales que motivan y enriquecen el aprendizaje del alumno mediante las imágenes visuales y los objetos de la vida cotidiana” (Freedman, 2006:11).

Los alumnos/as en este nivel de formación, se insertan por primera vez al contexto escolar a través de las prácticas progresivas, éstas iniciales inserciones consisten en realizar observaciones, observaciones participantes y entrevistas en el aula a la cual se insertan. Consideramos que es importante que ellos/ellas aprovechen esta estancia, como una herramienta que les permita acercarse al mundo de la investigación desde los primeros años de formación, para que en el futuro ya como docentes, puedan ser agentes activos y gestores de investigación educativa, esencialmente desde las Artes Visuales.

Asumimos que tenemos un gran desafío como país y como educadores de Artes Visuales, debemos educar e incorporar la Cultura Visual y el enfoque de Género en la formación de profesores, en el contexto escolar y en el currículum formal de Educación Artística.²

1 Fundamentando nuestras ideas

En esta última década, en América Latina, el Caribe y en Europa, la educación artística ha intentado incorporar la mediación cultural, la cultura visual y la lectura de imágenes, así mismo ha pretendido promover el desarrollo de la capacidad crítica-reflexiva, ante el modelo reinante de escuela reproductiva. En el Congreso de INSEA (International Society for education through art) efectuado en el año 2007, así mismo en el Congreso Iberoamericano de Educación Artística desarrollado en el año 2008, se señala que una educación artística a-crítica no responde a las exigencias de los nuevos aprendizajes, ambos plantean en sus propuestas que es importante revisar críticamente los programas curriculares, con el objetivo de incluir las contribuciones más recientes de los estudios culturales, la cultura visual y la cognición imaginativa. Apuntan a ir más allá de la lectura de imágenes y la apreciación estética, de modo de ir avanzando hacia la comprensión crítica de la Cultura Visual. Así mismo en el 1º Congreso Internacional de Arte, Ilustración y Cultura Visual, en Educación Infantil y Primaria efectuado en el 2010, se plantearon como temática centrales las construcciones e identidades de género, tras criterios estéticos y formales utilizados en la producción de obras para niños y niñas, así como los discursos relacionados con el arte, la ilustración y las imágenes que representan, exploran y configuran la idea de infancia.

¹ Las entrevistas estructuradas se desarrollaron en focus group, de modo de crear una participación más interactiva de parte de los niños/as, igualmente los estudiantes-docentes se distribuyeron en parejas y/o tríos de entrevistadores/as, de modo que uno de ellos documentara el proceso y el otro/a dirigía la entrevista y el diálogo del grupo.

² Así mismo intentar derogar el decreto 1363 planteado por el Ministerio de Educación, que dictamina la reducción de horas de Educación Artística (Artes Visuales y Musicales) para la educación secundaria, a partir del año 2013.



En este sentido, la INSEA (2011) fomenta la comprensión de la Cultura Visual a partir de la construcción del género y sus representaciones de raza, sexualidad, edades, discapacidades y clases sociales, con el objeto de promover el diálogo sobre Cultura Visual y Género. Refiriéndose de este modo a los procesos de enseñanza aprendizaje y a las prácticas utilizadas, que exponen significados culturalmente aprendidos y construidos, así como las relaciones de poder que rodean a la creación, el consumo, la valoración y la difusión de imágenes.

En Chile, tras la Reforma Educacional implementada a inicio de los años noventa, se detectan ciertos intentos por actualizar los contenidos y objetivos contemplados en el currículum de educación artística. Sin embargo, se perciben desventajas en relación a los aportes internacionales recién mencionados, que promulgan la incorporación de los contenidos alusivos a la Cultura Visual y a la perspectiva de Género. Es lamentable que en el contexto de la reforma educacional y del sistema escolar chileno, el nombre del área o sector de aprendizaje que dice relación con las artes visuales solo fue modificado en su nombre, menos en su contenido y formas de hacer en la práctica.

Es importante visualizar las influencias de los medios de comunicación e imágenes del entorno bajo la perspectiva de análisis crítico, así mismo los roles que debemos asumir como consumidores y espectadores de imágenes provenientes de la cultura visual. Chen y Kantner 1996 (citado en Hernández M. y Sánchez M., 2000:16) señalan que la variable de género como objeto de estudio y desde una perspectiva feminista, plantea que las representaciones y significados otorgados al concepto de mujer a través de la expresión gráfica, permiten profundizar las diferencias de género a partir de la distinción entre dibujos realizados por niños y niñas. Así mismo es relevante considerar las influencias del ámbito familiar, educacional y mediático que adoptan los niños y niñas a través de sus dibujos (Maeso B., 2008). Según un estudio de Kindler y Darras (1994) (citado en Hernández M. y Sánchez M., 2000) el dibujo infantil y adolescente se presenta como una verdadera obra multimedial de la que forman parte gestos, sonidos, expresiones corporales y comentarios verbales, en general rasgos relevantes del contexto en el que se produce la representación gráfica.

La masculinización de la mujer en la Cultura mediática, demanda atender el proceso de transformación del concepto construido y establecido, social y tradicionalmente de la mujer en ésta era de la digitalización y de la información, preconizada por McLuhan (2005), tras lo cual se procede a desbordar los límites de la dicotomía sexo-género, mente-cuerpo, realidad-apariencia, según lo planteado en el manifiesto Cyborg (Haraway, 1991), así mismo bajo el pensamiento feminista queer (Butler, 2005). La presencia de las nuevas tecnologías en todos los aspectos de la vida actual, requiere de una redefinición del concepto y de la identidad de la mujer, la hibridación es una de las características principales de la civilización actual y sobre todo del concepto de mujer, en el que se concentran distintas identidades y roles sociales, sin fundirse en una unidad homogénea.

Al respecto, para desvelar las construcciones de género que emiten los medios digitales de comunicación, tales como los video-juegos (Gil y Vall-Ilovera, 2009), los cuales en definitiva son consumidos por niños/as y jóvenes, es necesario exista desde el contexto escolar una abertura hacia los estudios de cultura visual. No se trata de abrir sus contenidos por ejemplo a las manifestaciones populares, sino que se trata de afrontar un desafío de mayor profundidad, es decir adquirir un alfabetismo visual crítico, que permita a los niños/as y adolescentes analizar, interpretar, evaluar y crear a partir de la relación de los saberes, en especial los vinculados a las imágenes que saturan las representaciones tecnologizadas de la sociedades contemporáneas (Hernández F. 2007).

De este modo, el presente artículo atiende a la construcción y transformación del concepto de mujer, la cual es presentada de acuerdo a estereotipos de sexo y género predominantes en los video-juegos digitales, inmersos en la Cultura Visual de los niños/as y jóvenes, tales como *Lara Croft*, *Final Fantasy* y *Dead or Alive* (Mendizábal, 2004), de modo de establecer una relación e interpretación de las características incorporadas en la expresión oral y gráfica de los niños/as participantes en el estudio. Haciendo eco de este modo, a las sugerencias planteadas en el *I Congreso Internacional de Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria* efectuado en el año 2010, en que se abordó la noción de mujer que transgrede las dicotomías de sexo y género desprendidas del análisis crítico-reflexivo y solventado por el pensamiento



feminista posmoderno (Haraway 1991, 2004; Fantone 2003; Jones 2003; Butler 2005). En el III Congreso de arte infantil realizado en el año 2005 en la Universidad Complutense de Madrid, Wilson discute sobre las ventajas educativas del uso del manga japonés (*dojinshi*), en establecimientos educacionales de primaria y secundaria, lo ubica en un escenario pedagógico intermedio, denominado *modalidad de pedagogía transaccional*. Dicho escenario se define como una transacción continua de valores e ideas entre profesores y estudiantes mediante al intertextualidad de textos visuales provenientes de la cultura visual. De hecho, el ámbito del consumo cultural de tales productos cobra relevancia al momento de describir nuevas estructuras sintácticas, cognitivas y perceptivas de la micro-cultura infanto-juvenil, entrando en desequilibrio con las estrategias de la institucionalización de la enseñanza. Las propuestas de las nuevas tecnologías y de la video-animación implicarían nuevas formas de mirar, de percibir y de conocer aquellos aspectos, que no son tomados en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual está basado esencialmente en una cultura tradicional de raigambre más lingüística que visual (Villar, 2000).

En el desafío planteado por la teoría feminista frente a la cultura visual, surgen actos performativos de deconstrucción de las identidades cerradas y estereotipadas, dando lugar a identidades nómadas y fluctuantes. Gil y Vall-llovera (2009), señalan que el surgimiento de la desestigmatización de las identidades, parte del hecho de la no adaptación a normativas culturales predominantes como la heterosexualidad imperante o la dicotomía femenino/masculino. Haraway (1991-2004) en este sentido, invita a explorar y vivir modelos de existencia distintos a los preestablecidos, tales como los generados en el mundo virtual. Así por ejemplo, tras el mundo de los videojuegos es decir de los video-jugadores/as, esencialmente aquellos que usan juegos online e interactúan con otros jugadores/as, se observan que dejan de ser seres humanos para convertirse en cyborgs. Este mundo virtual está regido por normas que saben seguir sus habitantes, los cuales al tener el conocimiento de que dicho mundo es una ficción, pueden subvertir y modificar las identidades de género, traspasando las fronteras en los términos planteados por Butler (2005).

Haraway (1991), señala que un cyborg es un organismo cibernético, un híbrido de máquina y organismo, una criatura de la realidad social, así como una criatura de ficción:

...una fusión de lo orgánico y lo tecnológico fraguada en prácticas culturales e históricas determinadas. Los cyborgs no tratan de la máquina y lo humano, como si en el universo existieran estas cosas y sujetos. Por el contrario, los cyborgs tratan sobre la interacción de máquinas y personas históricas específicas, que muchas veces acaban siendo penosamente contra-intuitivas para quien analiza la tecno-ciencia. (Haraway, 2004, p.69)

El *cyborg* es una cuestión de ficción en la medida que se transforma en una experiencia viva que cambia, la cual se vierte como experiencia de las mujeres en el siglo XX. De hecho, los movimientos internacionales de mujeres han construido la experiencia de las mujeres, así como descubierto su objetivo colectivo y crucial. Esta experiencia es una ficción en la medida que el *cyborg* se aproxima virtualmente a la realidad. Se entrecruza con el aspecto político de los movimientos feministas. Tras lo cual, se desprende la liberación de la mujer mediante la construcción de la conciencia, la lucha por la vida y la muerte, entre el límite de la ciencia ficción y la realidad social. El *cyborg*, *en definitiva* es una ilusión óptica que atiende las necesidades de deconstrucción de las dicotomías de sexo y género, cuestionando la heterosexualidad predominante.

Es por eso que en un mundo dominado por dispositivos visuales y tecnologías de la representación, la finalidad educativa debiera ser facilitar experiencias reflexivas y críticas, que les permitan a los niños/as y adolescentes, comprender como las imágenes influyen en sus pensamientos, acciones, sentires y en la construcción de su identidad personal y social (Hernández 2007).

1.1 Los Objetivos, sujetos de estudio y análisis de las evidencias

Los objetivos que condujeron en nuestro recorrido fueron:

- Describir los conceptos performativos que niños/as poseen sobre los modos de ver y representar a la mujer protagonista de video-juegos mediante la expresión oral y gráfica.



- Acercar y desarrollar junto a los/as alumnos/as de la carrera de Pedagogía en Artes Visuales una investigación educativa colaborativa, que les permita introducirse en éste ámbito.

Las cinco escuelas a la cuales accedieron los/as alumnos/as (en duos y tríos) son Municipalizadas, tres de ellas están situadas en contextos urbanos y las dos restantes en contextos rurales, todas pertenecientes a la región del Maule, VII Región. Las edades de los/as (61) niños/as fluctúan entre 10 y 12 años, algunos están terminando la educación primaria y otros iniciando la secundaria en Chile. Para realizar las entrevistas estructuradas preparamos siete preguntas, las cuales apuntan al conocimiento y descripción de una protagonista de video-juegos digitales.

Posterior a ésta recolectamos las representaciones gráficas que cada uno/a realizaba sobre su protagonista.

De lo anterior se desprenden dos tipos de grupos asociados a la cantidad de integrantes y contextos a los cuales los/as niños/as pertenecen. El primer grupo (véase figura 1 y 2) está conformado preferentemente por cuatro integrantes, los cuales conservan la paridad en términos de género (dos niñas y dos niños), éstos grupos están insertos en ámbitos urbanos y rurales, el segundo grupo está conformado por una cantidad superior de cuatro integrantes, con una evidente variedad de sus integrantes en términos de género, igualmente están inmersos en establecimientos educacionales ubicados en contextos urbanos y rurales.

Figuras 1 y 2. Focus Group de niños y niñas del 7º básico del Liceo Abate Molina, Talca, Chile (mayo de 2012).

Una vez recogidas las evidencias efectuamos el análisis (en la asignatura de Didáctica I) bajo el enfoque descriptivo e interpretativo, abordando aspectos de la perspectiva crítica de género. Nos centramos esencialmente en las entrevistas, las cuales fueron revisadas a través de videos y registros de audio. En el inicio de la experiencia establecimos categorías de análisis, las cuales al transcurrir la investigación fueron omitidas, ya que al recibir las opiniones del par evaluador (en que nos señalaba que las categorías de análisis pre-establecidas impiden adentrarse de manera abierta en construcciones de significados de los sujetos colaboradores), así mismo a la luz de los resultados, consideramos que era más enriquecedor y pertinente para la investigación que éstas surgieran de los propias opiniones de los niños/as, de modo de identificar e interpretar desde sus propios relatos la performatividad, los distintos modos de ver y representar a la mujer protagonista de video-juegos.

Cabe señalar que los niños y niñas insertos en contextos rurales ante el escaso conocimiento, acceso y uso de los video-juegos, señalan y describen mujeres protagonistas bajo el rol de heroínas que surgen en los dibujos animados y series de televisión abierta, entre ellas sobresalen: Shion, Kojiroh, Kula y Chizuru de King of Fighter, todas protagonista de dibujos animados japoneses, sumado a las recurrencias manifestadas en las representaciones gráficas realizadas por las niñas a diferencia de los niños. En aquellos grupos situados en contextos urbanos, la descripción de mujeres protagonistas de video-juegos obedecen a una evidente familiarización con el nombre de las heroínas y el video-juego al cual pertenecen, destacando entre ellas Peach de Mario Kart, Skarlet de Mortal Kombat, Mujer Maravilla (véase figura 3) y Black Yidell de los Vengadores.

En dos grupos se percibe una cierta dependencia entre las niñas, para representar a su heroína y destacan mayoritariamente la representación de heroínas que reflejan arquetipos de mujeres románticas y sensibles tales como Bombón (véase figura 4) y Frutillita, a diferencia de los niños de ambos grupos, quienes manifiestan menor grado de dependencia entre uno y otros, prefiriendo verbalizar y representar gráficamente aquellas figuras femeninas que no obedecen al canon social tradicional de mujer, como por ejemplo: Sonya de Mortal Combat (véase figura 5), Kula de Street Fighter, Relilet (véase figura 6) y Tom Raider, las cuales se caracterizan por representar a una mujer segura, fuerte y testaruda, con obstinación y orgullo, encarnando plenamente las características que promueve una sociedad occidental y posmoderna: el culto al cuerpo, la perfección física, la determinación, la independencia y la búsqueda de emociones intensas, la negación de un estilo de vida sedentario, dónde la estética es el factor dominante. 6

Figura 3. José Pablo (11 años)



Figura 4. Constanza (10 años)

Figura 5. Sergio Ignacio (11 años)

Figura 6. Patricio Javier (10 años)

Gil y Vall-Ilovera (2009), señalan respeto al cruce de identidades y la anulación de la dicotomía de sexo y género que Lara Croft de Tom Raiders, permite a los/las video-jugadores apropiarse y resignificar lugares, y personajes femeninos estereotipados. De este modo, el espacio virtual generado por los videojuegos pone en entredicho los deseos masculinos (ciber adolescentes masculinos), al ser objeto de una práctica de subversión de identidades y de roles tradicionales de género. Al igual que en Street Fighter o Soul Calibur en los que al establecerse una oposición binaria de estereotipos, ninguno queda subyugado a otro, ya que todos los y las personajes tiene las mismas posibilidades de ganar el combate, con el objetivo de asegurar que dicho espacio virtual no da lugar a la resignificación y conservación de los roles tradicionalmente construidos del género.

Concluyendo

Podemos concluir a partir de esta experiencia de investigación participativa y colaborativa que fue muy enriquecedor y significativo para los futuros docentes de Artes Visuales y para nosotros como formadores, el haber tenido la posibilidad de construir en conjunto ésta investigación, ya que consideramos que es a través de éstas experiencias que se generan aprendizajes, así mismo se aproximan a la investigación de un modo más cercano, aprovechando al máximo las diversas instancias de acceso al campo de estudio que tienen en el transcurso de la carrera. De igual modo en un futuro cercano ya como docentes, podrán adquirir ésta práctica como habitual, para que puedan permanentemente establecer reflexiones e interpretaciones sobre sus prácticas pedagógicas y los procesos que se llevan a cabo en la escuela.

Por otro lado consideramos a la luz de los resultados obtenidos, que los niños/as han ido incorporando y modificando gradualmente su forma de ver a los héroes de los videos juegos, han integrado a la mujer como protagonista heroica, de diversos video juegos o series de dibujos animados, lo cual ha generado un cambio en las formas de ver y representar el concepto de mujer en el contexto escolar en el cual se desarrollo el estudio. Recogiendo la opinión de diversos autores (Mendizábal, 2004) consideramos que en la sociedad chilena y en la sociedad en general se partía y se parte solo del hecho que los hombres son siempre los protagonistas , más aún en los video juegos.

De igual modo es importante señalar que a partir del análisis de las entrevistas y dibujos de los niños/as, que la mujer se está incorporando gradualmente en el terreno que tradicionalmente ha sido ocupado y destinado a los hombres, los niños/as identifican diversos rasgos catalogados como masculinos y femeninos en las protagonistas de los video-juegos, es decir la mujer se masculiniza traspasando su género y convirtiéndose en cyborg. Los conceptos y formas que niños/as construyen, describen y representan gráficamente, aluden mayoritariamente al sesgo androcéntrico al enfatizar el género femenino desde una posición masculina. Por ende, la noción de mujer se solapa y neutraliza bajo la noción masculina de sujeto protagonista en los video-juegos.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, I. (2000). Teorías y Prácticas en Educación Artística. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Butler, J. (2004). Deshacer el Género. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2005). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, Judith. (1999). El Género en Disputa. El Feminismo y la Subversión de la identidad. Barcelona: Paidós.
- Congreso INSEA (2007). Formación artística y cultural para la Región de América Latina y el Caribe. <http://www.consejodelacultura.cl/portal/galeria/text/text1813.pdf>



- Fantone, L. (2003). Final Fantasies: Virtual Women 's Bodies. *Feminist Theory*, 4, 51-72.
- Freedman, K.(2006). Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte. Octaedro. España.
- Gil, A. y Vall-llovera, M. (2009). Género, Tic y Videojuegos. Barcelona: UOC.
- Haraway, D. (1991). A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century, in *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature* (New York; Routledge, 1991), pp.149-181. Obtenido el 01 de febrero de 2012 desde <http://www.stanford.edu/dept/HPS/Haraway/CyborgManifesto.html>
- Haraway,D.(2004).Testigo_Modest@Segundo_Milenio.HombreHembra@_Conoce_Oncorotón@. Feminismo y tecnociencia. Barcelona: UOC.
- Hernández F. (2007). Espigadores/as de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las Artes Visuales. Barcelona. Octaedro.
- Hernández, M. y Sánchez, M. (2000). Educación artística y arte infantil. Madrid: Fundamentos.
- I Congreso Internacional: Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria (2010). Construcción de identidades. <http://www.congresoarteilustracion.org>
- III Congreso de arte infantil, U.C.M. (2005). Arte infantil y cultura visual. Madrid: Eneida.
- Jones. A. (2003). *The Feminism and Visual Cultura reader*. London and New York: Routledge.
- Maeso, A. (2008). Influencia de la ámbitos familiar, educacional y mediático en la adopción de identidades por los niños y las niñas a través de sus dibujos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 20, 107-128.
- McLuhan, M. (2005). *Comprender, los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Mendizábal, R. (2004). *Máquinas de pensar. Video juegos, representaciones y simulaciones del poder*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador.
- Walker, J y Chaplin S. (2002). Una introducción a la cultura visual. Octaedro-EUB. España.



2nd International Conference
**Art, Illustration and Visual Culture
in Infant and Primary Education**

2º Congreso Internacional
**Arte, Ilustración y Cultura Visual
en Educación Infantil y Primaria**

2º Congresso Internacional
**de Arte, Ilustração e Cultura Visual
na Educação Infantil e Primária**

Theme 3

Childhood and education: Project and Projects



Pictures of new knowledge: a dilemma of fact or fantasy

Alan Male alanm@falmouth.ac.uk
University College Falmouth, United Kingdom

Abstract

Conducting research through the practice and visual language of illustration has become an important methodology for interpreting new knowledge related to science and culture. This paper examines the means of converting original scholarship given to Evolution and Prehistoric Life with an emphasis on younger children's education, exemplified by two case studies. Each project offers a distinct context with differing methodologies; literal actuality versus metaphorical conceptualisation. The enquiry will consider how primary research undertaken by the illustrator becomes unique and seminal knowledge and how it can be transformed into engaging and meaningful learning for children. It also examines how the illustrator might commit and adapt their practice and values to an ethical dimension that is increasing.

Keywords

illustration, drawing, science, evolution, taboo

Introduction

The interface between science and visual art represents a symbiosis of collaborative creativity and exploration. These correlations and synergies have facilitated some dramatic, sometimes sensationalist and internationally ubiquitous imagery: exo-planets and astro-zoology; the discovery of enigmatic and rare species; micro biological landscapes. Occasionally, these themes can be considered fantastical and aesthetically romantic.

However, the artist can also exemplify hypotheses and phenomena resultant in primary scientific research by ontological representation. For example, illustrations of morphological and taxonomic detail associated with emergent organic matter by evolution; pictures of fresh information and scholarship related to palaeo-ecology and the origins of life.

These values can be challenged and tested when matched against an educational provision for children. Illustrations should be scientifically accurate and true to the latest research. But, many publishers will prefer imagery that will also engage its young audience by captivation and interplay. However, the real problem is not any enforced semiotic compliance to luridness; it is a question of cultural dictate; religious beliefs and rejection of much scientific proven fact and theory.

The case studies offer divergent circumstances, subject matter and context; the visual reconstruction of a previously unknown organism, *Keurbosia susanae* from the Ordovician (505 million years ago) and the development and conceptualisation of a book entitled *Species: Origin and Evolution*, a timeline journey through prehistory from single cells to humankind. The methodology for both requires a profound insight and exposition into the epistemological value of objective drawing. There is a fundamental, academic approach that engages the artist with the subject's morphology, ecology and biology; an analytical and exploratory scrutiny that leads to imagery of measured and intense precision.



1 Subject matter and context

Evolution is defined as the change over time of one or more inherited traits found in populations of organisms, either by natural selection or by genetic drift. This concept can be inexplicable to a young audience. Even more enigmatic is the phenomenon of abiogenesis; the origins of biological life arising from inorganic matter through natural processes first occurring 3,500 – 2,000 million years ago and giving rise to all living organisms on earth.

Prehistoric life and extinction are themes taught in primary and junior education and are readily comprehended because of contemporary evidences; fossilised remains and skeletal reconstructions facilitated by illustrations depicting the morphology, habitats and behaviours of recognisable taxa. These are dinosaurs, early invertebrates and vertebrates and most are able to depict ubiquitous correlation with comparative species alive today.

An important study has revealed information regarding the possible origins of pre-vertebrate life during the Lower Cambrian, 560-570 million years ago, exemplified by the visual reconstruction of the Protoconodont *Protohertzina*; a new species and chordate form with a bio- mineralised skeleton and notochord. This suggests that all vertebrates, including humankind, could have evolved from ancestry such as this.

In a primary education context a problem may manifest when teaching the concept of evolution. This is particularly evident regarding an understanding of physical change and adaption to environment; and even more so, the notion of human life developing from primitive origins. It can be argued that literature detailing these concepts should be limited to mature audiences who are more likely to comprehend. However, it could also be argued that the studies of evolution and palaeo-ecology are fundamental principles for understanding the broad sweep of science, the natural processes of the earth and all of its biological and organic diversity preceding everything that has gone before. These epochs of natural history have established the ecological and organic framework that exists today; significant themes as a discourse for children's education.

2 Methodology

The essence of this work, expounded by both case studies is underpinned by objective and analytical drawing. This is the key to successful visual research and provides for a fundamental analysis of the subject matter. Criteria will include elements essential for accurate representation. Most drawing of this kind is applied to the reconstruction of physical entities, but in order to achieve a comprehensive understanding of the subject, studies should determine its cultural and/or contemporary placing. There are three key aspects; anatomy, habitat and behaviour.

A primary objective is to undertake a synthesis of data by examination of the primary resource materials; the fossilised remains. Collaboration with palaeontologists will engender greater knowledge. The subsequent drawing studies should distinguish between important details and unnecessary anomalies by utilising the visual language of technical realism in order to represent the subject faithfully. Drawing from the specimen will provide a tangency with the subject. Observation and touch facilitates an engagement with the subject's shape, form, surface texture, ambience and suggested demeanour. This method utilises a drawing strategy of search and change; there are a variety of ways of seeing and the same object can be drawn multifariously, each just as real and true as others. The drawings make a visual statement about the observed object and should form a fundamental underpinning upon which the illustration artworks can be completed.

3 Case study one: a literal truth

This project represents an organism, *Keurbosia*, of which a single specimen was discovered in 1998 from the Soom Shale Ordovician Table Mountain, South Africa. So far an enigma, it has not been possible to identify its nomenclature. The palaeontology team from Leicester University were responsible for this discovery. Collaboration with them enabled preliminary visual and scientific analysis of the fossilised specimen which reveals a creature 40 cm in length and 11 cm at the widest part. The fossil reveals a complex physiology that is compacted and compressed



showing much internal anatomy such as thick musculature. There are also a number of lobe-like structures that protrude laterally.

Line drawings were produced facilitating discernment of *Keurbosia* anatomy. Physical features shown provide hints as to its classification; the muscles branch from a notochord proposing a chordate or early vertebrate unlike any other known to science. It is also bi-laterally symmetrical with articulated segments; this suggests an alternative prognosis; *Keurbosia* may be an arthropod. Deliberation proposes this as the preferred option. The muscle structure implied a substantial three dimensional organism, its overall body form synonymous with crustacean-like morphology having defined segmentation and lobes as swimming apparatus.

The finished illustration was rendered autographically in water based media with a pictorially realistic stylisation. The Soom Shale marine habitat is depicted with a dorsal view of *Keurbosia*, its anterior end touching the under surface of the water; there is also an accompanying specimen, side elevation. Free artistic licence was afforded regarding colouration; many present day arthropods possess bright colours and markings and it was decided to suggest corresponding adornment. The completed image was reviewed and endorsed by the scientific community.

To appraise this case study, the value of the illustration is borne by its authoritativeness, afforded by detailed visual research and collaboration. The image was produced primarily for science informed consumption, but its dynamics and ambience could readily captivate a young audience. The problem may be explaining the concept of the subject's evolutionary origins and its proximity within the geologic time frame of the earth.

4 Case study two: a conceptual truth

This was originated as a proposal for a children's non-fiction book entitled 'Species: Origin and Evolution'. The concept is a visual narrative starting with the origin of life through to the emergence of early humans. Designed as a processional left-right sequence with full colour composites comprising appropriate fauna to epoch with vertebrate and invertebrate representation where appropriate; there are twelve principal spreads, each representing a geologic epoch of the earth's history and to include recently discovered species, new to science and not previously illustrated.

This is a popular and relevant theme, particularly at 5–8 year level for trade and national curriculum publication. Usually, this type of book is dominated by dinosaurs, but the aim here is to present a much broader representation where evolution and morphological development is apparent.

The twelve double-page, landscape formatted illustrations are conceptual and designed as a metaphor for evolutionary maturation and growth over a long period from the Pre Cambrian to the Quaternary. Fauna for each spread face the direction of their evolutionary progress and form part of a composite visual arrangement infused by colours and textures appropriate for the epoch in question. The imagery is designed to educate through captivation and discovery; the intensity and complexity of each spread allowing for intense scrutiny, enticing the viewer to proceed to the next page and see what has evolved next. The imagery does not allude to representing scenic or pictorial real space.

The first spread to be researched and produced is the Carboniferous (Figure 1) and visually appropriated to convey the confusion and diversity of life associated with a dense and swampy habitat teeming with life. The majority of organisms are significant forerunners of life today; the earliest invertebrate forms and the first amphibians to evolve two pairs of legs. The left hand section of the spread is dominated by the anterior end of a recently discovered Tetrapod, *Pederpes*; a large, active predator with six digits on its forelimbs. The reconstruction was produced in collaboration with Cambridge University and is the first published illustration of this species.



Figure 1. Alan Male, Carboniferous Fauna (2011). One of 12 double page spreads for book entitled Species: Origin and Evolution

Conclusion

This paper has revealed methodologies for the dissemination of new knowledge, specific to the scientific discourse of palaeo-ecology and the evolution of early life. Fauna previously unknown and undiscovered have been given visual identities and shown for the first time.

The illustrations are disparate regarding their context and use; case study one is an image produced by primary scientific research for original and advanced debate and case study two, is imagery produced for children's educational and diversionary interest purposes. However, the two approaches do converge and contribute accordingly with regards to the imparting of meaningful information. Also, both approaches adhere with efficiency and effectiveness to the prescribed criteria for scientific illustration practice: quality of scientific information disseminated; its tribute to the subjects depicted; artistic processes, aesthetic qualities and technical skill; academic and educational value. However, further analysis points to clear differentiation; this analogy by Bert S. Hall, from the Institute of History and Philosophy, expounds that imagery of this kind can be 'elegant' with an emphasis on seduction and charm whilst the other is 'didactic' and purely instrumental in communicating raw, factual information. Case study two clearly works to engage and captivate; case study one leans significantly towards truthful representation.

The book is a chronicle; a narrative pace and flow, versatile in its use and authoritative with regards to the theme. The Carboniferous Fauna image is included in New York State Museum's bi-annual exhibition, *Focus on Nature XII*, April – December 2012, the foremost juried, international display of scientific illustration. Keurbosia has been given high profile coverage by the international press.

To finalise, the case studies present methodologies underpinning imagery of known and approximated truths; assimilated with scrutiny and integrity and appropriated for educational consumption; its value unequivocal. However, there is deep opposition to evolution in certain societies. *Public Policy Polling*, 10-11 March 2012, revealed 60% unbelievers and 13% unsure regarding voters across Alabama and Mississippi. The notion of human life in particular, developing from primitive origins is anathema to some. In previous times, artists would divulge subjects in such a way so as not to offend or contradict religious beliefs or cultural mores; taboo avoidance facilitated by imagery of a 'romantic' nature, stylistically realistic but overtly fantastical regarding appropriation. Today, the belief in divine creationism has not abated. Contemporary illustrators will have to be increasingly mindful of global ethical concerns, including a regard and attention for cultural diversity. Across the world, education for the young will become more reliant on visual learning with a growth in media and published material to facilitate this trend. In accordance with context and intended audience, illustrators will consider three possible approaches to represent themes such as the origins of life, two of which are exemplified by the



case studies: ontology as per case study one; phenomenology or abstraction as per case study two; and imagery that deliberately conveys falsehoods and distortions of the truth in compliance with faith dominated curricula. The drawings and research underpinning the case studies are key objectives to aid the presentation of science informed educational material for children. It would seem that *Pictures of new knowledge: a dilemma of fact or fantasy* is a conflict of integrity for the truth and objectivity versus duplicity for prostration and acquiescence.

Bibliographical references

- Aldridge, R. (1986). *The Affinities of Conodonts: New Evidence from the Carboniferous in Edinburgh, Scotland*. Lethaia, Vol. 19, pp. 279-291.
- Black, RM. (1998). *The Elements of Palaeontology*. Cambridge University Press.
- Braddy, S.J. (1995). *A New Eurypterid from the late Ordovician Table Mountain Group, South Africa*. Palaeontology, Vol. 3.
- Briggs, DEG. (1994). *The Fossils of the Burgess Shale*. Smithsonian Institution Press. Clarkson, ENK. (1986). *Invertebrate Palaeontology and Evolution*. Allen and Unwin. Janvier, P. (1996). *Early Vertebrates*, Clarendon Press, Oxford.



Análisis del color en el Álbum Ilustrado. Un valor añadido constructor de sentidos

Miriam Peña miriam.peza@gmail.com
EHU/UPV, España

Resumen

Mediante esta reflexión es nuestra intención indagar entorno a la idea de la importancia del color en el Álbum Ilustrado. El color, entendido más allá de un mero juego formal con funciones decorativas que concluyan en ilustraciones efectistas carentes de significados

Entendemos el cromatismo aplicado al Álbum Ilustrado como una dimensión emotiva añadida y constructora de sentidos. La aplicación del color debe de ser capaz de aportar nuevos códigos que refuercen la historia a narrar. Planteamos como eje del análisis que la información cromática adquirida tenga la capacidad de aportar nuevos significados; valores añadidos a los que el lenguaje escrito hablado no tiene acceso en alguno de los casos.

Palabras clave

Álbum ilustrado, cromatismo, construcción de significados.

Abstract

Through this reflection is our intention to investigate around the idea of the importance of color in Picture Books. The color, understood beyond a formal game working as decorative illustrations full of effects and without any meaningful message. We understand the color applied to Picture Books as an emotional dimension and as a tool to understand different meanings. The application of color must be able to bring new values that reinforce the story to tell. We propose the idea that the color information acquired has the ability to bring new meanings; values added where the written or spoken language do not have access in many cases.

Keywords

picture books, use of color, meaning construction.

1. El cromatismo creador de significados

En el libro *De lo espiritual en el Arte*, Kandinsky podemos encontrar esta reflexión sobre la capacidad cognitiva del color, "*E igual que la sensación física del hielo frío, si penetra más adentro despierta sensaciones más profundas y puede provocar toda una serie de vivencias psicológicas, así la impresión superficial del color se puede convertir en vivencia.*" (Kandinsky, 1996:51)

Mediante este ejemplo entendemos que el conocimiento del color se puede adquirir mediante vivencias y asociaciones de ideas que hacemos a partir de esas experiencias. De este modo, podríamos decir que la contemplación del color —u otros fenómenos— dan pie a la asociación de ideas y en consecuencia a la creación de sentidos propios.

No debemos olvidar que la aplicación de un color no depende únicamente de sus propias características, si no que existen otros muchos parámetros que pueden reforzar o debilitar su intención inicial.

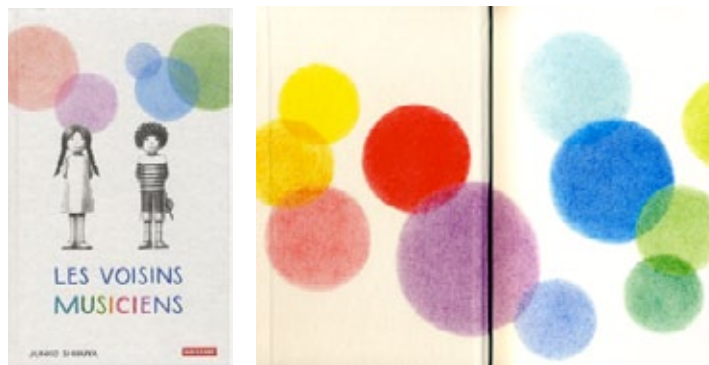


Aspectos como saturación, tonalidad, recursos gráficos aplicados, forma con la que se compone, soporte sobre el que se trabaja, composición espacial o la combinación con otros colores, etc. ejercerán un papel primordial en la emisión del concepto a transmitir.

2. Análisis de un álbum ilustrado

Con la intención de ejemplificar las ideas mencionadas anteriormente, analizaremos varios trabajos en los que la utilización específica del color sea una pieza esencial en el conjunto de la obra. Ilustraciones en las que esa específica aplicación cromática haya reforzado el mensaje de la historia a narrar, convirtiéndose así en llave para adquirir una comprensión más completa.

2.1 *Les voisins musiciens*



Figuras 1 y 2. A la izquierda: Cubierta álbum ilustrado. A derecha: Guardas álbum ilustrado. Shibuda, J., "*Les voisins musiciens*" Edit. Autrement (2011).

Les Voisins musiciens de Junco Shibuya, es un gran ejemplo donde se evidencia la importancia del color en la construcción de significados. A pesar de ser una obra carente de texto y diagramación lineal, el color se convierte en pieza esencial de la lectura visual, donde sin él, carecería de sentido.

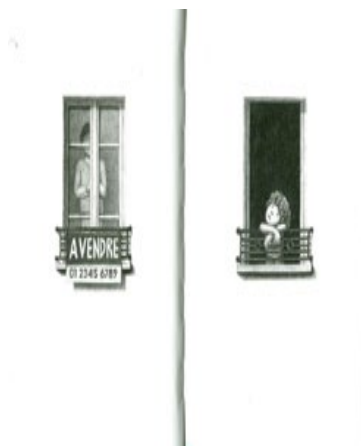
A lo largo de la lectura, la utilización del color como mediador visual, consigue hacer analogías con la música, es más, nos da a entender que un instrumento musical suena desafinado o que es capaz de hacer asociaciones con conceptos abstractos como la armonía.

Del mismo modo y sin leer una sola palabra, el lector llega a discernir las sensaciones de los protagonistas. Sensaciones como complicidad, o tranquilidad se dejan entrever a través de una lectura silenciosa.

Referente a los aspectos gráficos, la composición es sencilla, en blanco y negro con un grafismo resuelto con ciertos matices *knife* debido a que está coloreado con pinturas de madera, tradicionalmente asociadas a la etapa escolar.

Situados en un escenario que se sucede una página tras otra (figura3), el autor nos presenta dos ventanas enfrentadas en las que nada acontece que manera llamativa.

Figura 3. Shibuda, J., "*Les voisins musiciens*" Edit. Autrement (2011). Ilustración en álbum ilustrado.





Una mancha verde captura la atención del lector. La representación del sonido mediante colores cálidos y un grafismo radial ayuda a crear asociaciones de ideas, llegando a entender la representación del sonido como si de una *onomatopeya cromática* se tratase.



Figuras 4, 5 y 6. Shibuda, J., "Les voisins musiciens" Edit. Autrement (2011). Ilustración en álbum ilustrado.

En las escenas posteriores se plantea una melodía diferente. La aportación de cada músico va creciendo hasta el punto de fusionarse uno con el otro y ensamblarse.



Figuras 7, 8 y 9. Shibuda, J., "Les voisins musiciens" Edit. Autrement (2011). Ilustración en álbum ilustrado.

A modo de desenlace se plantea un escenario imaginario, los colores se han transformado en sensación o lugar en el cual el lector se transporta a un concierto *casi real*.

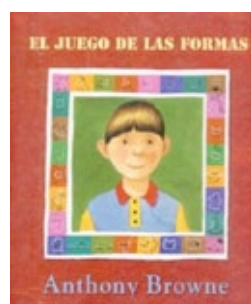
Figura 10. Shibuda, J., "Les voisins musiciens" Edit. Autrement (2011). Ilustración en álbum ilustrado.



2.2 El juego de las formas

Para el segundo ejemplo hemos elegido un álbum ilustrado de la extensa obra de Anthony Browne, donde el cromatismo de la imagen narra lo que no dice la palabra, y en contraposición, la palabra aporta datos no mencionados icónicamente.

Sumergido en un mundo entre lo real y lo irreal, el uso del color se convierte en una herramienta esencial en la construcción de significados.



Figuras 11. Browne, A., "El juego de las formas" Edit. FCE (2004). Cubierta álbum ilustrado.



Esta lectura nos habla de una familia que va a pasar un día en el museo. En las figuras 12 y 13 se pueden apreciar la primera y la última escena. Con la intención de dar entender el descontento de alguno de los miembros de la familia hacia el plan propuesto, el autor hace uso de la tonalidad, planteando una escena casi monocroma.

En contraposición, el camino de vuelta se representa saturado y lleno de luz haciendo una analogía con un sentimiento de felicidad.



Figuras 12 y 13. Browne, A., "El juego de las formas" Edit. FCE (2004). Ilustración en álbum ilustrado.

Hemos elegido la siguiente imagen por la sutileza en la que se aplica la simbología del color.

La manga del niño aparece aparentemente coloreada de rojo. Esta imagen representa la transición entre el descontento que mostraba inicialmente por ir tener que ir al museo y la posibilidad de interesarse por lo que acontece en el cuadro.

Figura 14. Figuras 12 y 13. Browne, A., "El juego de las formas" Edit. FCE (2004). Ilustración en álbum ilustrado.



3. Conclusiones

A modo de conclusión, creemos en la capacidad del Álbum Ilustrado como medio de educación hacia una sensibilidad cromática donde el color puede marcar la diferencia en la forma de comunicar el mensaje. Esta habilidad no debería subestimarse y sería recomendable que alcanzase el nivel de importancia que tiene el texto escrito, en lugar de estar relegado a este.

Para llegar a comprender estas metáforas visuales, se requieren ciertas habilidades lectoras más allá de una lectura lineal del texto. Es por esto que resulta esencial una adecuada sinergia entre todos los componentes que constituyen la obra, el narrador del álbum ilustrado debe así ampliar su visión hacia el pensamiento visual. De este modo llegará a entender los significados expresivos del color como parte constructiva de significados en el desarrollo intelectual del niño.



4. Referencias bibliográficas

- Arnheim, R.: (1969). Visual Thinking. Traducido al castellano por Fernando Inglés Bonilla. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica (1998).
- Arnheim, R.: (1989). Thoughts on Art Education. Traducido al castellano por Rubén Masera. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica (1993).
- Browne, A, J.: (2011). Jugar el juego de las formas. Santiago de Chile: FCE.
- Costa, J., Moles, A.: (1991). Imagen didáctica. Barcelona: Ceac.
- Duran, T.: (2009). Álbumes y otras lecturas. Barcelona: Octaedro.
- Hernandez, F.: (2000). Educación y cultura visual. Barcelona: Ediciones octaedro.
- Moreno, V.: (2003). Leer con los cinco sentidos. Pamplona: Pamiela.
- Kandinsky, V.: (1996). Del lo espiritual en el arte. Barcelona: Paidós.

Referencias en línea:

- Sipe, L.: Como responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora [en línea] [Consulta 15 mayo 2012]. Disponible en, http://literatura.gretel.cat/sites/default/files/conferencia_sipe_o.pdf

De los álbumes utilizados:

- Shibuya, J.: (2011). Les voisins musiciens. Paris: Autrement.
- Browne, A.: (2004). El juego de las formas. Méjico: FCE.



Sistemas de comunicación por imágenes para niños autistas en el comienzo de la trayectoria: análisis y re-diseño de un sistema

Aida Almeida aidalmeida87@gmail.com

Paula Tavares ptavares@ipca.pt

Jorge Marques jorgetmarques@gmail.com

IPCA - Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, Portugal

Resumen

En la educación especial para autistas el método principal de la comunicación se hace con imágenes que hacen posible la comunicación entre profesores y alumnos. El gran problema de un niño autista es la enfermedad que afecta la comunicación del niño. A partir del análisis del sistema de comunicación vigente - Las cifras del Sistema de Comunicación (PEC) - se detectaron algunas inconsistencias en los símbolos utilizados, como son la falta de uniformidad y usabilidad visual. Así, este trabajo parte de la propuesta de cambiar, renovando el sistema. Nos proponemos a la creación de un conjunto de símbolos uniforme, coherente y convincente. Una vez que, desde el punto de vista del diseño y la ilustración, consideramos como esencial para la enseñanza del autista un establecimiento de determinada calidad en las imágenes e ilustraciones utilizadas en este universo. La investigación se centrará en el campo de la ilustración y el producto se sentará en el intento de reformular el sistema de comunicaciones implementada hoy en día, con el objetivo principal de hacer la comunicación fácil e inmediata entre los niños autistas, los profesores, padres y amigos. Es decir, buscamos la eficacia de comunicación entre el autista y los que los rodean.

Palabras clave

Autismo, comunicación por imágenes, tarjetas ilustradas

Abstract

In the special education for autism the mains method of communication is done with images, to make possible the communication between teachers and students, since one of the mains symptoms of this disease are its severe communication problems that presents. After the knowledge of the communication systems - Picture Exchange Communication System (PECS) - it was noted that there are inconsistency in the symbols used, they don't have neither uniformity nor are visually pleasing. In an attempt to change this, it is proposed a renewal of this system, creating uniform, consistent and appealing symbols. It s essential to the establishment of quality in the illustrated images in autism education. The research will focus on the field of illustration and new illustrations will be created in an attempt to recreate the communication system implemented nowadays, with the principal aim to making easier and more direct the communication between autistic children and teachers/ parents/friends. This research seeks a more effective visual communication between autistic children and those around them. It is based on the PECS system in order to standardize the language making the communication more efficient and enjoyable. The illustrations will play an informative role, associated with the PECS system's own lexicon.

Keywords

Autism, communication by images, illustrated cards



Introducción

El sistema de comunicación de imágenes es la forma más rápida y más eficaz para la comunicación entre los niños autistas y personas que los rodean. Fue creado en el año 80 de Roxanna Mayer Johnson, este sistema se compone de 8.000 símbolos que representan una amplia variedad de imágenes.

Los niños que tienen autismo son incapaces de comunicarse debido a una discapacidad neurológica y por lo tanto no hablan. Por eso es necesario crear alternativas para esta comunicación sea posible. Es a través de la imagen, sea ella fotográfica, ilustraciones o pictogramas que la comunicación se lleva a cabo.

Después de conocer el sistema se ha detectado, que hay una inconsistencia en los símbolos utilizados, no hay uniformidad ni son agradables visualmente, es decir, son de frágil usabilidad. Nos proponemos a la reformación, a la constitución de un sistema, partiendo de la consideración de que deberá ser uniforme, coherente y atractivo. En efecto, es nuestro objetivo el establecimiento de un determinado nivel de calidad en las imágenes ilustradas en la educación, especialmente a de los niños autistas.

Desarrollo

Nos centramos en el aprendizaje de los niños y en la educación especial para el autismo que vamos trabajar e estudiar. Para entenderlo lo que es el autismo nos hemos basado en las teorías de Tetzcher Mzrtinsen. Para el autor, el autismo es un problema neurológico, donde hay dificultades en el lenguaje y en las comunicaciones y por eso las relaciones con la gente son una dificultad. Reaccionan mal cuando las rutinas fijas se cambian o hay cambios ambientales. Esto se demuestra a través de la ira y la ansiedad. (2002, p.83). Para evitar este problema en la comunicación es importante crear un sistema auxiliar para que los autistas puedan comunicar y desarrollar sus actividades Harmoniosamente.

Este es el sistema que tiene como base este estudio y es parte de la vida del autista en la escuela.

Existen varios sistemas de comunicación que ayudan a la comunicación del autismo, tales como signos logográficos Bliss, pictogramas PIC, SPC, REBUS y lexigramas .Siendo los sistemas más utilizados los pictogramas SPC o PIC también llamado como PECS.

El sistema Bliss (Figura 1). Son señales logográfico / ideográfico. Fue creada originalmente "para formar un lenguaje internacional, usando el chinos como un modelo y con el objetivo de contribuir para la paz" (Tetzchner, vol. S. et al 2000). Fue utilizado para los niños con discapacidades físicas y sin poder hablar. Dispone de 100 signos.

Figura 1. Tetzchner, v. S., Martinsen Harald. Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa. Porto, 2000. sistema de signos logograficos BLISS

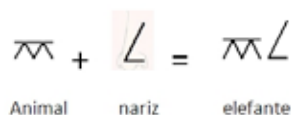


Figura 2. Tetzchner, v. S., Martinsen Harald. Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa. Porto, 2000. Sistema PIC



El sistema de comunicación designado como pictogramas PIC (*Pictogram Ideogram Communication*), en la Figura 2, existe un sistema muy complicado tal como el sistema BLISS. Contiene 1.300 signos.

La figura 3 es el sistema SPC (símbolos pictóricos para la comunicación). Tiene cerca de 3000 signos, es muy popular debido a la gran cantidad de símbolos. El sistema de REBUS (Figura 4), un sistema diferente, tiene cerca de 2000 signos y segundo Tetzchner "En la actualidad, el uso del sistema Rebús es muy raro".



Figura 3. El sistema SPC (Símbolos Pictóricos para la Comunicación), imagen retirada de la internet, Mayer-Johnson.



Figura 4. Tetzchner, v. S., Martinsen Harald. Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa. Porto, 2000. Sistema de signos REBUS



El Lexigrama (Figura 5), es también un sistema de signos que, aunque no se ha completado todavía puede ser considerado una alternativa. Un conjunto de 9 elementos pueden combinarse para formar un significado. Aunque esté en estudio. Un sistema con elementos muy simples, como un cuadrado o un círculo. Por otra parte, y por último, el sistema de comunicación alternativa también se considera imágenes (dibujos o fotografías reales) una forma de comunicación alternativa.

Figura 5. Tetzchner, v. S., Martinsen Harald. Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa. Porto, 2000. Lexigrama.

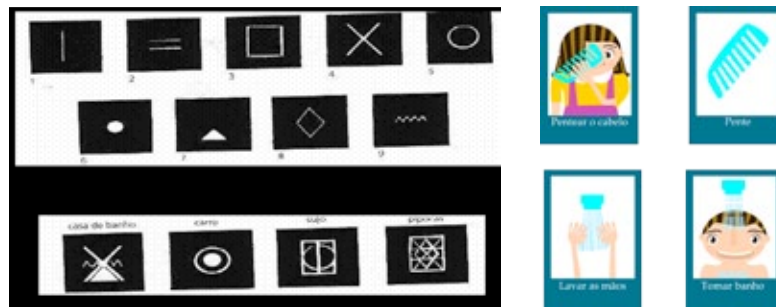


Figura 6. Prototipo del proyecto ilustrativo

Conclusión

Es a partir del sistema comunicación PECS que se producirá el prototipo de la propuesta que estamos trabajando. Este proyecto consiste en la creación de ilustraciones consistentes entre ellas, es objetivo la unidad y calidad, es decir proponemos “mejorar” las ilustraciones del cotidiano de comunicación para niños autistas.

Este proyecto se está desarrollando en el “Mestrado de Ilustração e Animação” en el Instituto Politécnico do Cávado e do Avé. Como el sistema tiene sobre miles de imágenes, para este trabajo se pretende hacer sólo algunas categorías que pueden ser posteriormente aumentadas el número de ilustraciones. Hasta el momento hemos desarrollado un conjunto de diez ilustraciones para cada categoría elegida. Las categorías son elegidas con base a la importancia personal, es decir lo que se considera como fundamental para la vida de un niño. Elegimos las categorías de espacio la escuela, la higiene personal, y el espacio familiar. Como son ejemplo las figuras aquí presentadas (figura 6), las imágenes representan acciones de higiene personal. Véase ‘cómo lavarse las manos’. Fue nuestra intención que las imágenes contengan elementos simples. En este caso que ilustren la representación de las manos y la representación del agua. Pretendemos una ilustración directa y sintética a través de formas básicas y colores planos.

El momento actual de la investigación y proyecto nos hace intuir que lo vamos a concluir en tiempo útil de hacer la propuesta a las instituciones que trabajan todos los días con niños autistas. Presentarlo en esta conferencia es la oportunidad de exponer el proyecto, recoger ideas e aportes para mejorarlo aún más.

Referencias

- Costa, J. , Moles A. Enciclopedia del Diseño, Imagen Didáctica. Ediciones Ceac Barcelona, 1991.
- Tetzchner, v. S., Martinsen Harald. Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa. Porto Editora, Porto, 2000.
- Tomkiewicz, S. O Autismo. Margem, 1987. p. 52-53-54, 13-14.



2nd International Conference
Art, Illustration and Visual Culture
in Infant and Primary Education

2^o Congreso Internacional
Arte, Ilustración y Cultura Visual
en Educación Infantil y Primaria

2^o Congresso Internacional
de Arte, Ilustração e Cultura Visual
na Educação Infantil e Primária



Visual culture – an area of educational research

Malgorzata Bielecka m.bielecka@interia.pl
Jan Kochanowski University in Kielce, Poland

Abstract

Contemporary culture is defined as “visual” due to the visual form of the message it conveys to a recipient. Its message can be carried out in various ways: literally, using narrative elements of composition derived directly from material reality or through a mental shortcut contained in an aptly chosen sign or a symbol. The triumph of an image over a word means that, cooled in the admiration for the Gutenberg’s invention, we go back to the beginning, to the primary form of recording human discourse with what surrounds them. Today’s education, more than ever, requires profound changes, not even when it comes to goals, but when it comes to strategies of achieving them. It demands from us to become open for the area which has traditionally been downplayed in the school practice, the area of art and its reception.

While the first part of the article is an attempt to present, in general, the relationship between visual culture and contemporary education, the second part was restricted to a narrow context – the study of the impact of selected phenomena of culture on shaping aesthetic attitudes of children. The study was carried out within the “Ugly City / Nice City” project done by pupils from selected schools in Kielce, as well as groups of students of Jan Kochanowski University in Kielce.

Keywords

visual culture, advertisement, public space, art-educational projects, education.

Introduction

Since pre-historic drawings on rocks and art of Australian aborigines to images recorded by electron microscope visualisation has been the way to express, understand and transfer knowledge. However, in this enormously vast history there were periods when transfer of knowledge was monopolised by Logos. The language, enabling precise description of visual reality, was struggling against ambiguity of abstract notions, but only the skill of writing and reading gave possibilities to make the most of its cognitive functions and communicative potential. For many centuries this competence was a privilege of narrow social groups; for the illiterate a picture was the source of knowledge. A good example is *Biblia pauperum* (The Poor Bible). Even assuming that the adjective “poor” refers rather to intellectual and spiritual poverty, and the notion *Biblia pauperum* itself referred to the vast spectrum of Medieval imagery, or even to the whole Medieval art it is obvious that “reading” a picture, as opposite to a text, is not conditioned by knowledge or special skills of a reader. Such thinking somehow belittles the scientific authority of an image and makes its cognitive abilities to be treated “good-naturedly”, not seriously. The invention of print, automation of writing, made the process of rejecting oral and visual culture faster.

The contemporary triumph of the image (also connected with an invention, this time a camera) means that we are less fascinated with Gutenberg’s achievement, and coming back to the beginning, to the primordial forms of recording human discourse with the surrounding world



and with another human – the discourse underpinned by the material collected with the help of our senses, which can be read thanks to the instruments of sensory cognition. A logocentric approach to culture is being replaced by artistic imagery (supported by research on the phenomenon of sight), which resulted in creating the term “visual culture” in the end of the 20th century.

The hegemony of visual culture

W.J.T. Mitchell, a theoretician of media and visual culture, maintains that we are witnessing the shift of accent from the analytic linguistic philosophy to the visual pictorial trend and defines this process as “the pictorial turn” (Mitchell, W.J.T., 2005: 32-33) He emphasizes that an image, a picture, has now the status of a central topic in the liberal arts, just like a language was in the past. The over-representation of picture is proved also by the researches on various media: newspapers, comic strips, magazines, websites – they show the dominance of pictorial elements over traditional text. Gunther Kress, the author of “Literacy in the New Media Age”, indicates that not only mass media change their character. Changes can also be seen in the form of documents and publications of various kinds, they appear in modern stylistic, typographic arrangements, type faces, advertisements filling urban space (Kress, (2007: 65). The apotheosis of image is connected with considering sight the basic source of information. H. Belting wrote that an image, a picture “(...) is something more than just a product of perceiving. It is a result of both personal and collective symbolisation. Everything that is perceived outside or with an “inner eye” can be explained as a picture, or can be transformed into a picture” (Belting, 2001:11-12). Visual culture attributes to a picture various meanings, makes us comprehend it in its different “incarnations”: as a mental product, stored in our memory, or media product (of photography, television, Internet, advertisement, etc.). Thanks to the technical progress people nowadays have at their disposal means of unbelievable possibilities. People can use them individually and for various reasons and aims. The potential of visual media has been used perfectly in advertising, according to the well-known rule: “it doesn't matter what is advertised – it does matter that the picture causes positive emotions”. All these processes are mirrored in Polish cities. One can observe that the urban space has been slowly turning into a visual refuse dump. This phenomenon reflects the low level of visual culture consciousness and of general aesthetic sensibility. Scientists warn also, that the flood of images can cause indifference, frustration being the result of too many visual stimuli and also aggression and powerlessness due to the feeling of being mentally lost, but it can also force us to perceive the reality in a new way, without any concentration.

These and other threats generated by the increasing power of images are a serious challenge for education, especially children, who are more vulnerable, prone to “persuasion” of images. Research referring to the visual culture don't have a long tradition in Poland. They are carried by the main academic centres in the areas related to anthropology of image, visual alphabetisation or visualisation of data. Despite the promising dynamics, the impact of actual results on education seems rather premature. Art academies are interesting phenomena in this area, but it must be added that here the experiments with images have more intuitive character and are filled with the element of individual quest.

The remarks presented above are a sketchy background for the main course of this reflection dealing with the art-and-education projects presented below.

Projects

Basing on the premises of environmental psychology referring to the relation between human beings and the environment, and on the principle of feedback which regulates this relation, it has been assumed, that shaping the environment we shape ourselves. The space we live in is our “business card”. We create it, but we are also, to some extent, its products. This space, certainly, can be understood in various ways (apartment, flat, natural environment, etc.), but in this very case urban space is the point, because due to abundant contexts it seems the most interesting. A city, together with different forms of existence, is inscribed within culture. The most important cultural tendencies are reflected in urban space, which both is culturally transformed and transforms culture, right in front of our eyes. The projects were preceded with initial interviews to find out the opinion about the aesthetics of Polish cities. When asked a question “What spoils urban space?” the overwhelming majority indicated outdoor



advertisements. The districts of concrete blocks of flats, being the heritage of the former socialistic regime, ranked second.

An aesthetic experience of a place is private, personal and unique for everybody. That is why many research on perception of place have a phenomenological character. It's hard to make an appraisal, especially when it is to deal with an aesthetic value. The significance of a place appears in the interaction between our experiences, physical surrounding, actions in space, and individual feeling of beauty. The interpretation and appraisal of the environment is not only the sum of information reaching us. It is the processing of data received through various channels, both the most important, selected ones, and those from the background.

“Ugly city / Nice city” project

The project was done in Kielce, in 2011/2012.

Participants: pupils of the public primary school number 15 in Kielce and of Mikołaj Rej secondary school in Kielce. Altogether 48 pupils took part in the project; they were working in 4-person groups (there were six groups in each school)

Main goals:

- Turn attention to the aesthetics of the space surrounding us; learn to evaluate;
- Possibility to participate in the “repairing program”; learn to work collectively;
- Learn to reflect on perceived media messages.

Description: Each team got an expert function of one of six problems-categories (colour, form, originality, communicativeness, exposition, composition). The chosen group leaders were to coordinate the work.

The workshops were basing on the supplied materials: each group received the same set of 24 photos of outdoor advertisements. According to the attributed competences the groups made a ranking of advertisements; this list was a basis for choosing super-advertisements and anti-advertisements. The next task, “taming the space”, was performed individually. Every participant made a work using elements of the advertisements as “citations”. The point was to give individual contents to the objective signs, and to use them creating ones own language and poetics. Another task, “Metamorphoses”, dealt with aesthetising the neglected parts of the city. They worked on real photos printed on A3 pages with the aim to make them more appealing – the propositions of aesthetisation were given within attributed competences. The “Metamorphoses” was performed also in real space of school staircase (fig. 1, 2).

Figure 1 and 2. Both photos present the final results of the “Metamorphosis” task (in frame of “Ugly city / Nice city”). The Pupils -the participants of the project- decorated the bleak space of their school. On the left: Wall hanging relief on the main hall made with polymer clay. On the right: The school's staircase painted with acrylics. Source: Photos by Marek Pokutycki (2011)



“The Panorama” project

The project was done within the “Transfer” Summer Academy in Scheersberg in Germany (2011).

Participants: students of Jan Kochanowski University in Kielce, of University of Bozen in South Tyrol in Italy, and of Bielefeld University in Germany; altogether 12 students.



Main goals:

- Turn attention to the differences of aesthetics of the space, and to the reasons of these differences; learn to evaluate
- Learn “to read” the elements which form the visual space of the city
- Possibility to participate in the “repairing program”; learning to work collectively

Description: Each of twelve participants got an enlarged part of panorama photo of Kielce. Basing on it he or she had to make a drawing which depicted the original, finally to be a part of a joint large-format work. The visualised parts had to be at least recognisable. At the last stage the drawings were to be arranged together and presented as one monumental composition (60 cm x 420 cm). The “Panorama” project done within the International Academy of Art referred directly to its slogan. The capacious notion of “transfer”, hence so interesting for interpretations, was taken in its basic meaning – as a flow of information. The content was “transferred” by the panorama of Kielce – a picture taken in the 1970s. The picture showed the typical policy of the socialistic country: grey concrete blocks of flats, cuboids put either horizontally or vertically. There were rows and columns of identical windows and balconies on their fronts and backs. In spite of robust, careless and primitive way of building, there was logic and order in those simple compositions of vertical and horizontal elements. All participants chose, out of many possible techniques, just a plain pencil explaining it was the most convenient to the atmosphere of those dwelling districts (fig. 3,4).

Figure 3 and 4. Both photos relate to the “Panorama” project (which was in frame of the international art academy “Transfer”, Scheersberg, Germany, (November, 2011)). On the left: One of the participants drawing a piece of panorama of city Kielce. On the right: Opening in Scheersberg; panorama photos of Kielce in the upper row, participants’ drawings in the lower row (November, 2011). Source: Photos by Artur Ptak



Conclusions

Below are the main conclusions from the “Ugly city / Nice city” and “The Panorama” pilot projects:

- Work of expert teams proved the basic knowledge of the problems-categories within the scope of attributed competences, as well as the skills to use them in practice („Ugly city / Nice city”).
- The pupil judged the city space positively; they perceived the omnipresence of advertisements as a phenomenon immanent for the aesthetics of contemporary cities, an expression of their energy. The propositions they presented within the project aiming to aestheticize urban space focused on colours and “decorating the city with flowers” (“Colours of the city – the city of colours” and “Cities – gardens”). Colours were the most often used improvement measure.
- The drawing interpretation of the city (“The Panorama”) turned students’ attention to the strict dependence of architecture (art) on politics. The analysis of the form enabled to decode aesthetically socio-realistic districts of blocks of flats, and inspired some references to the look of contemporary dwelling buildings.
- The students found the degradation of public space of Polish cities is, to large extent, the heritage of the former political regime, socialistic Poland, but partially it is also the product of economical freedom. The participants’ reflections proved a surprising ability of empathy.



“The Panorama” was a lesson of history for everybody, run by themselves when “reading” architecture.

Bibliographical references

- Belting, H. (2001). *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*. Kraków: Universitas.
- Bernstein, D. (2005). *Billboard. Reklama w otwartej przestrzeni*. Warszawa: PWN.
- Dymna, E., Rutkiewicz, M. (2009). *Polski outdoor - reklama w przestrzeni publicznej*. Warszawa: Klucze Sp. z o.o.
- Eco, U. (2010). *Apokaliptycy i dostosowani*. [transl.] Piotr Salwa. Warszawa: WAB.
- Gombrich, E. (1990). *Obraz wizualny*. [tansl.] Agnieszka Morawinska [in:] Michał Głowiński [ed.] *Symbol i symbolika*, Warszawa: Czytelnik.
- Gołaszewska, M. (2001). *Estetyki współczesności*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Jałowiecki, B. (1982). *Proces waloryzacji przestrzeni miejskiej*, w: *Przestrzeń i społeczeństwo. Z badań ekologii społecznej*. [ed.] Zygmunt Pióro. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Kress, G., Van Leeuwen T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, G. (2007). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge 2007, pp. 65.
- McLuhan, M. (2004). *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*. [transl.] Natalia Szczucka, Warszawa: Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.
- Mitchell, W.J.T. (2006). *Pokazując widzenie: krytyka kultury wizualnej*. [transl.] Mariusz Bryl, [in:] *Artium Quaestiones*, nr 17, pp. 273-294.
- Mitchell, W.J.T. (2005). *What Do Pictures Want?: The Lives and Loves of Images*, Chicago: University of Chicago Press, pp. 32-33.
- Sarzyński, P. (2012). *Wrzask w przestrzeni*. J. Warszawa: Biblioteka Polityki.



Method of Resolution Participatory and Creative Problem. A different approach to art teaching in the subject of E.V.T.

José Alberto Martins josealmartins@gmail.com
CIEC, Universidade do Minho, Portugal

Resumen

Os métodos de ensino das disciplinas ligadas às áreas artísticas do ensino básico, em Portugal, têm vindo a evoluir, no sentido de se explorarem novas abordagens neste domínio. A proposta de comunicação que se apresenta enquadra-se na temática: Infância e Educação: Projeto e Projetos. Partimos assim de um contexto real, o 2º Ciclo do ensino básico, no qual se tentam desenvolver Práticas de Excelência de Ensino e Aprendizagem Artística e Tecnológica, numa escola rural do Alto Minho, pertencente ao Distrito de Braga. Este método de ensino tem início no processo de resolução de problemas (MRP), no qual se exploram conteúdos, competências e metas, no âmbito da disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT).

Constata-se, neste contexto, que o MRP não se esgota enquanto método, tornando-se, por um lado, participativo, pois exige que a criança alargue o seu leque de ideias, através da cooperação com os seus pares. E por outro lado, criativo, na medida em que este constructo surge num ambiente controlado (a sala de aula), sem ameaça, no qual a criança tem possibilidade, também, de experimentar um vasto conjunto de situações de aprendizagem. Este projeto de intervenção realça a importância do desenho, da narrativa escrita e esquemas conceituais, elaborados pela criança, enquanto formas plurais de representação e comunicação de uma ideia, juntamente com a própria natureza da expressão plástica.

Palabras clave

Participação, Criatividade, Desenho; Resolução de problemas; Projeto.

Abstract

The teaching methods of the subjects related to the artistic areas of the basic teaching in Portugal have been developed with the purpose of exploring new approaches of this dimension. The communication proposal presented in this essay frames on the theme: Childhood and Education: Project and Projects. So, we intend to start upon a real context, the second term of the basic teaching, in which we try to develop Excellence Practices of artistic and technologic teaching and learning, in a rural school of Alto Minho, belonging to the district of Braga. This teaching method starts in the problems solution process (MRP), in which we explore contents, competencies and goals in the sphere of the Art subject (EVT).

So, in this context, we can infer that the MRP does not run out, since it is participative, on one hand, because it demands the child extend his amount of ideas through cooperation with his colleagues. On the other hand, the process we are referring to is creative, once this construction appears in a controlled environment (the classroom), without any kind of threat, where the child has also the possibility to try an enormous combination of learning situations. This intervention project emphasize the drawing importance, the written narrative and conceptual schemes, constructed by the child as plural ways of representation and communication of an idea together with the real nature of plastic expression.

Keywords

Key-words: Participation, Creativity; Drawing; Problem solution; Project.



1. Introduction

This intervention program has been monitored in different stages. The first phase ended in 2009 (Martins, 2009) and consisted in the development of an alternative teaching and learning model of Art subject. The second phase was presented in 2011, becoming known the way such intervention interferes in the development of the learning to learn competences (Martins, 2011). Finally, in this last phase we make public some results that were considered pertinent and make salient this educative program impact in significant learning and realization procedures in students of an Alto Minho school, of Vila Verde administrative subdivision, district of Braga, having as a start point the problems solution method (PSM).

2. Framing

The MRP/ PSM was well known by the teachers of the now extinct subject, Art (see the ministerial official communication number 17168/2011 of 23rd of December of 2011 and the new curricular organization) in which is clear that the working units were developed “normally around problems solution” (Ministerial official communication number 124/ME/91, of 31st of July) having as final goal, the acquisition by the child, of an average of general competences of fruition-contemplation; production-creation and reflection-interpretation.

Although, the most important in this communication is the explanation of how is it possible to organize, monitor, evaluate and reflect in its wide sense the PSM process can provoke an evolution, not only in teachers’ practices (pedagogic pair), but also in students’ learnings. So, it is convenient to emphasize that the PSM didn’t run out in its substance, in its linear way of making real an idea, but developed to other more complex solution structures, being in this dynamic the child creativity and the sharing construction of ideas (pairs and teachers), through a teaching and learning process of double mediation, well-founded in three learning supports: the affective aspects; the metacognitive and creative processes.

Based on these supports, we present the obtained results in the significant learnings and the operationalization ability of the PSM by students as a learning participative and creative method which pretends autonomy and increment of his auto regulation ability (Alencar, 2005; Amabile, 1996; Bahia, 2007; Coquet, 2000; Valadares & Moreira, 2009; Zimmerman, 2000).

3. Methodology

The methodology frames in investigation-action, conglobates a mix of procedures from a documental analysis till a results’ comparison between the beginning and the end of this intervention that occurred the previous year (2010/11). Inside the documental analysis we built a counter of project tested and validated in earlier experiences (Martins, 2009, 311) in which students registers the whole route of learning (investigation, problem identification, solutions presentation, accomplishment and final reflection). To compare the initial and final results we ran over the t test to repeated samples, to $\alpha > 0,05$ evoking SPSS (version 19), once we intended to analyze if there was or not increment as far as central tendency is concerned, in comparison to the significant learnings, using as comparative instrument of verification the conceptual maps (Novak & Gowin, 1984, Valadares & Moreira, 2009) and also in procedures used by students of the different stages of MRP, better saying, in the way they respected the phases described in the organization. As a complement of this procedure, it was made also the initial and final results analysis based on photographs. During this process, students started in large groups (4 to 5 elements) and finished it in pair work. Along this course, the evaluation process was shared with students; we raise the child’s protagonism as an autopoietic.

4. Brief presentation of the results

Having in mind that the PSM has as main goal developing the students’ autonomy in his learning process, we tried to understand how far that goal was substantiated comparing two important aspects referred previously: i) the acquisition of significant learnings; ii) the acquisition of planning and accomplishment of the work done in Art subject.

Table (4.1): shows the results obtained by the studied variables. The first one conglobates the figures related to the significant learning (SL) and the accomplishment procedures (AP) in the teachers’ perspective. The second one represents the figures obtained by the conceptual



maps, not only according to the students' perspective, but also through the teachers' point of view, namely those which is concerned to connection among concepts such as: i) the simple connections (SC); ii) Hierarchies (H); iii) Crossed Unions (CV); iv) and examples (EX). In the statistician context, we concluded that all variables that are being studied show a high level of significance except the accomplishment procedures. Therefore, we can say that the program gave sign of a good performance from time 1 to time 2 of this investigation. As far as procedures are concerned, we believe these have been assimilated very easily from the beginning by students, fact that may justify, in any way, the non statistical significance.

		Learning outcomes and procedures for achieving significant											
		Descriptions					Independent Samples Test						
		N	Mean	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.	t	df	Sig. (2-tailed)	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
				Lower Bound	Upper Bound							Lower	Upper
Significant learning	T1	80	66,40	60,11	72,60	0,00	100	-2,48	119	0,014*	3,86	-17,82	-1,83
	T2	81	76,02	71,41	80,63	32,79	100						
accomplishment procedures	T1	80	60,55	53,45	67,81	0,00	100	-1,34	119	,182	4,70	-15,62	3,00
	T2	81	66,98	60,87	73,04	17,50	100						
Teachers' Viewpoint													
Simple connections	T1	80	15,03	12,55	17,61	0,00	38	1,83	118	0,050*	1,77	-0,88	0,01
	T2	81	16,57	13,11	21,04	0,00	43						
Hierarchies	T1	80	16,92	15,15	16,69	0,00	39	2,39	118	0,018*	1,16	5,03	-0,47
	T2	81	18,34	17,75	20,94	0,00	39						
Crossed Unions	T1	80	11,67	8,47	14,65	0,00	40	-2,82	119	0,006*	2,08	-9,98	-1,76
	T2	81	17,54	14,87	20,21	0,00	40						
Examples	T1	80	1,07	0,55	1,59	0,00	8	-0,50	119	0,000*	0,62	-0,46	-0,95
	T2	81	3,28	2,14	4,42	0,00	20						
Point of view of students													
		N	Mean	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.	t	df	Sig. (2-tailed)	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
				Lower Bound	Upper Bound							Lower	Upper
Simple connections	T1	80	15,21	12,41	18,21	0,00	45	-4,03	118,07	0,000*	2,30	-13,74	-4,64
	T2	81	21,23	20,84	26,09	0,00	69						
Hierarchies	T1	80	16,25	13,75	16,74	0,00	35	-3,37	118,67	0,001*	1,86	-0,09	-2,31
	T2	81	21,64	19,86	24,62	0,00	42						
Crossed Unions	T1	80	13,29	9,12	17,44	0,00	100	-2,77	120	0,006*	2,85	-13,56	-2,27
	T2	81	21,14	17,28	25,09	0,00	60						
Examples	T1	80	1,00	1,03	2,52	0,00	11	-2,33	120	0,019*	0,54	-2,34	-0,22
	T2	81	3,08	2,23	3,88	0,00	12						

Tabela (4.1): Results between time 1 (T1) and time 2 (T2) research with the use of the t test for independent variables.

This positive result in the context of the significant learnings and in a particular way, as far as interpretative competencies are concerned emphasizes, once more, the importance that Art subject had and also has in the cognitive children's development who attend the basic teaching. After all these assumptions we wonder if Art subject's contents won't be structural and essential part of the so "powerful" knowledge (Young 2007) so valorized on the other subjects, those that are called the nuclear ones.



Image (4.1): Illustration of some PSM moments.



Looking at the photographic composition of the image (4.1) we can give an explanation of this good performance.

First, this methodology allows that children regulate with much more efficacy the attention and memory mechanisms because it valorizes the child's ecology, allowing that each sensorial system work in an integrated way putting together the decision he makes, according to the time management to solve any kind of situation or problem. Second, such compromise is assumed by the working groups of students who can negotiate their own ideas with the other colleagues, creating this way a social learning environment, shared, without threat, that invites the child to risk and delineate his actions not by the immediate results, but by future perspectives, which encourage the close thought and consequently metacognition and creativity (Brown, 1987; Damásio, 2003; Vincent, 2010; Zimmerman, 2000).

Bibliography

- Alencar, E. S. (2005). A gerência da criatividade. Abrindo as janelas para a criatividade pessoal e nas organizações. S. Paulo: Person Makron Books.
- Amabile, T. M. (1996). Creativity in context. Colorado: Westview Press.
- Bahia, S. (2007). Quadros que compõe a criatividade: Uma análise do teste de Torrance. *Sobredotação*, 7, 161-175.
- Coquet, E. (2000). A Narrativa gráfica. Uma Estratégia de comunicação de crianças e de adultos. Braga: Bezerra Editora.
- Damásio, A. (2003). O erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano. (23ªEd.). Mira-Sintra: Publicações Europa-América.
- Gil, I. C. (2011). Literacia Visual. Estudos sobre a inquietude das imagens. Lisboa: Edições 70;
- LeDoux, J. (2001). O Cérebro Emocional. Os mistérios alicerces da vida emocional. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- Leontiev, D. A. (2000). Funções da arte e educação estética. In J. P. Fróis. Educação Estética e Artística. *Abordagvens Transdisciplinares*, (pp. 127-146). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, J. A. L. G. (2009). Metacognição, Criatividade e Emoção na Educação Visual e Tecnológica: Contributos e orientações para a formação de alunos com sucesso. Tese de Doutoramento. Gualtar: Instituto de Educação da Universidade do Minho. Visualizado no dia 20 de Maio no endereço: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10671/1/TESE.pdf>
- Martins, J. A. L. G. (2011). Desenvolvendo Competências do Aprender a Aprender na disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Atas do 23º Encontro da APECV. Ensino das Artes Visuais. Identidade e Cultura no século XXI, (pp.416-444). APECV.
- Novak, J. D.; Gowin, D. B.(1984). Aprender a aprender. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Pereira, M. (2001). Inteligência e criatividade: Duas trajetórias alternativas para as crianças sobredotadas? *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 171-188;
- Sternberg, R. J. (2000). Inteligência de Sucesso. Como a inteligência prática e a criativa são determinantes para uma vida de sucesso. Lisboa: Esquilo.
- Valares, J. A.; M. A. Moreira (2009). A Teoria da Aprendizagem Significativa. Coimbra: Edições Almedina.
- Vincent, J. D. (2010). Viagem extraordinária ao centro do cérebro. Alfragide: Texto Editores.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, Vol. 28, nº101, 1287-1302.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 89-91.



A ceramics project with deaf children: Creating Brazilian rainforest animals in clay

Lucia Reily lureily007@gmail.com
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Brasil

Abstract

This paper presents a ceramics project carried out during 18 months at a university research center that works with children with disabilities. Two groups of deaf children that come to a university center for sign language instruction, speech-language therapy, literacy and visual arts education participated. We prepared the groups by talking about the rainforest animals they knew, and then explored the clay, learning to recognize tools and their functions, learning techniques. We created 12 large animals, including a toucan, a macaw, a spotted jaguar, an armadillo, an anteater, monkeys, an alligator, etc. Children worked together on each animal. The process was long; the large clay figures dried slowly. The pieces were baked at the ceramics workshop and were then painted and glazed. The children saw that challenges can be faced with success. There are worthwhile compensations for collective productions not be possible for individuals working alone.

Keywords

Art project, ceramics, deaf children, visual arts, art teaching

Introduction

Art programs in regular schools and in non-educational settings in Brazil are often programmed as a series of unrelated activities that attempt to maintain participants' interest by teaching them novel techniques. This kind of approach to art teaching, in essence, conveys the idea that results can be easily achieved merely by manipulating art materials for expressive purposes. Furthermore, the proposal of craft ideas that are related to important calendar occasions, such as Springtime, Easter, Mother's Day, The day of the Indian, Carnival, Folklore month (August) and Christmas is a tradition in many schools that consider the art teacher as the person who should be responsible for school decorations by involving the children in activities around the theme of the month. Not only does this kind of approach result in a lack of cohesion in the art curriculum, but it also communicates to students that there isn't any important art content to develop, so it doesn't really matter if the school calendar constantly intrudes on the art program.

A novelty-based approach may be acceptable in a summer camp context, but for long term development in image making and image appreciation, a project-oriented program is necessary. Working from a project-based framework helps to ensure that the students learn to understand the role of planning ahead through drawing and design, anticipating their final product and working through frustration that ensue by starting over when things don't work out exactly as planned. It also means involving themselves in the final stages of production, including finishing, exhibition and group assessment (verbally or in writing). Long term projects are also important because they promote the idea that worthwhile endeavors require a certain degree of involvement and hard work.



As long term projects gain depth and complexity, it might become necessary to call upon other knowledgeable persons in order to fulfill the project aims. When involved in new challenges, one may consult books, image sources, sites on the internet, and learn together. In this sense, a university context, such as the one where our center is located, can be a great place to carry out an interdisciplinary project involving various knowledge domains, because it is easy to reach out to undergraduate students or their teachers. In our experience, there were many people willing to share their knowledge in order to enable a group of deaf children to further their aims. While seeking technical assistance, we have found that it was important to unveil for the children that the adults who were teaching them are also learning, and that there is no shame in asking for help or showing that you do not know something.

Objectives and Context

Our aim is to present a ceramics project that was carried out with two groups of deaf children at a university center in São Paulo. This project was undertaken at the University of Campinas (Unicamp) in Campinas, Brazil – a city about 100 km from São Paulo. The Gabriel Porto Research and Rehabilitation Centre (CEPRE) is a university community service that offers, among other services, multidisciplinary support for people who have visual impairment (low vision or blindness) or deafness, across the lifespan.

We worked with two groups of 8 to 10 children in the 9 to 14 age bracket. They come to CEPRE twice a week (one group in the morning, one in the afternoon), before or after their regular school hours. All the children go to regular schools (inclusive settings) in the opposite period. Brazilian schools are morning or afternoon. Many of these children have been at CEPRE for many years; some of them live in nearby cities that do not have sign language interpreters or special education support of any kind.

The program basis is pedagogical, and a team of professionals from various fields work with the group to support their educational and language needs. Several professionals participate in this bilingual program: there are education professionals, speech and hearing therapists, the art teacher, sign language teachers (who are deaf). Brazilian sign language, called Libras (Língua Brasileira de Sinais) is the basis for interaction, though some of the children who have moderate or severe hearing loss do communicate orally.

All the children that participate in this program are deaf. Their parents receive sign language instruction and their school teachers are invited to attend sign language classes as well. Among the children, the level of hearing impairment varies from moderate to profound. Learning Libras is part of the program, even for those who speak. It is interesting to note that the children learn to differentiate whom they must sign to and who can understand speech. The children that began early on in early intervention family program sign more fluently than those who started coming to CEPRE more recently, so there are several levels of fluency in sign language. Because CEPRE is a research and development center, its mission entails professional development for undergraduate and recent graduates, who are also at different stages of sign language acquisition.

At CEPRE, visual arts is an important part of the educational program for deaf students, as it is understood that developing skills in both reading pictures and producing them will greatly contribute to their participation in the classroom. As they develop alternate ways of making meanings, deaf students should become better equipped to survive, and hopefully to succeed in the regular school system, where so much of the content is presented through verbal channels.

Having worked with deaf children for over ten years, we have observed how imaginative they are, and how easy it is for them to see figures in irregular shapes, and invent new ideas based on images seen in new positions. But we have also seen a strong tendency for copying from each other and from adult models, which is why we are always looking for ways to involve them in a project that could be especially meaningful to them, such a new long term challenges. Why should copying be a concern, one might ask.

Classical authors such as Victor Lowenfeld (1953) and Rhoda Kellogg (1969) who were broadly read in Brazil during the 1970s and 1980s left art teachers with deep concerns about exposing young children to commercially available images, and even works of art, for that matter. They argued that such contact would contaminate their natural expressive tendencies. Copying



should be discouraged at all costs in order to avoid inhibiting the child's personal artistic development. However, as the sociocultural approach in education gained ground in academic circles, researchers began to look at the issue of children's interaction with images in the environment in a completely different way. The sociocultural theory (Vygotsky, 2009; 1993) conceives of visual references altogether differently, considering the social function of images. Rather than segregate images and language, one can study how images relate to language. Rather than discouraging children from copying from each other, it becomes relevant to understand how children drawing together interact with each other's representations.

How the project got started

When two undergraduate students from the visual arts department at Unicamp came to us and expressed their interest in working with the deaf children at CEPRE in a ceramics project, we welcomed this idea as a wonderful opportunity. We decided to work collectively on large rain forest clay animals – approximately 40 to 45 cm long – the size of the ceramics oven.

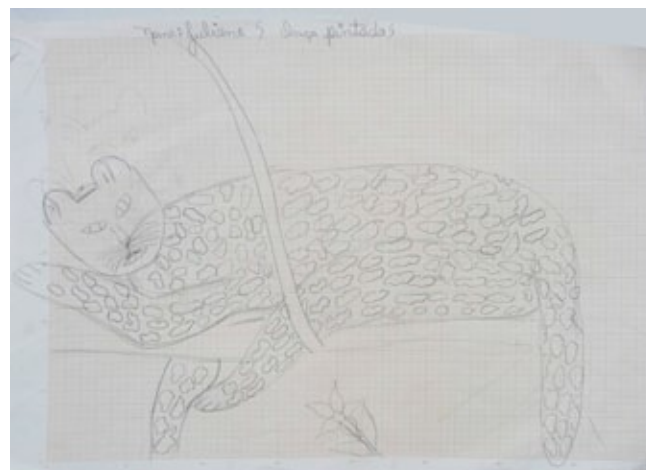


Figure 1. Drawing of spotted jaguar on A3 paper, by J. (13 years). Photo by the author (2010).

We had recently visited a school for blind children that had a trajectory that offered the children the possibility of touching rain forest animals that no longer offered any danger. We thought that we might be able to produce a similar pathway at CEPRE for blind and low vision children that come to our center.

The first stage involved uncovering the children's repertoire of rain forest animals. Which animals did they know, and what were the signs for these animals. Images are easily available on internet sites, though, naturally, we were concerned about inhibiting their creative flow by using photographs because, even though we wanted them to learn about the rain forest animals, we did not want them to worry about modeling perfect specimens, to be realistically colored.

Would they attempt to copy the photos or would they use these visual references as a springboard for their own representational agenda? In order to maintain the photographic references in their role as references, we reproduced thumbnail copies that could be at hand whenever needed, but we asked the students to draw very large animals on A3 sheets of paper, which were closer to the size that we were going to model in clay. Whenever they needed to look at details, we went back to the photographs on the computer.

Our first real challenge arose when we began to move from the two dimensional drawings each child had produced to the modeling of three dimensional animals. We decided to work with slab technique, rather than solid shapes that might prove tricky to hollow out. During the course of the project, modeling solid parts was used for smaller animal portions, such as heads and legs, while slabs were laid on curved surfaces for the body segments.

As the large animals began to emerge, we continued to introduce the children to techniques that could enhance their clay modeling skills, such as the possibility of applying various kinds of textures that were related to graphic or tactile characteristics of each animal.



Figure 2. Ceramic sculpture of alligator showing texture treatment. Photo by the author (2011).



What unfolded during those many months was a fascinating process of comings and goings between the sketches the children had drawn and the final elaboration of each finished work. Sometimes small prototypes also served as sketches that were consulted. The position of the ears, of spots on the jaguar, of the kinds of claws and eyes, these and many other details could be pointed out as the large three dimensional animal was in construction.

There were, of course, different levels of involvement, and sometimes one or another of the children seemed to tire of the collective beast. They would take lumps of clay and start on parallel productions. The girls made hearts and pots, the boys made cups, animal heads, soccer insignia. Interestingly, what they had learned about correctly gluing separate clay segments together using slip stood them in good stead as they applied their recently learned skills to their personal projects.

While some animals were drying, a slow process that took several weeks, a new one was begun. Twelve animals, along with the baby turtle and baby ant eater were finished over a year and a half. The animals were: the spotted jaguar, the toucan, the parrot, the armadillo, the ant eater, the turtle, the guará fox, a fish, the boa constrictor, the coati, the alligator, and each child made a monkey individually which they got to take home

As the animals came back from the kiln, interest was renewed. Painting involved planning as well, as colors were decided on through intense group negotiations.

Figure 3. Anteater after first bake. Photo by the author (2011).



Concluding remarks

In the mean time, the project had grown and we were invited to use the animals in the monthly images of the 2012 Unicamp calendar, which involved a whole new enterprise of looking for good places to photograph each animal in the university gardens. . 1, 2).

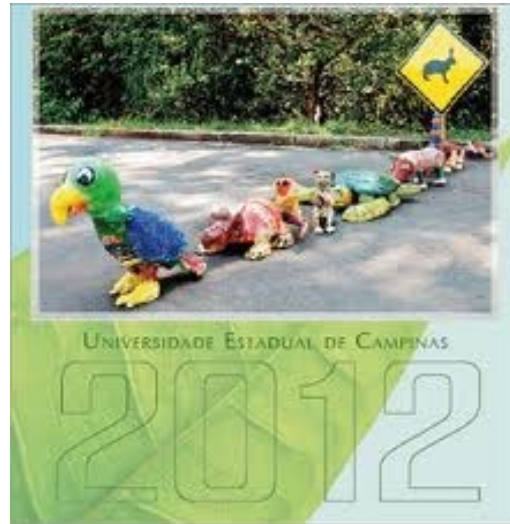


Figure 4. Cover of the 2012 Calendar.
Photo by the author (2012)

The participation of the undergraduate visual arts students was a rich opportunity for them as well as for the children. For the undergraduate students, there was the experience of learning Libras, and understanding some of the specificities of explaining and showing clay making techniques to deaf children who had had very limited experience in modeling up to then. They were able to witness how complex it can be to attempt to translate explanations that are usually presented verbally through other modalities, using metaphors and examples. For the children, the undergraduates were there to help them, and they admired them and wanted to get to know them better. The experience that the undergraduates brought to our project was essential. Without their expertise, we would not have been able to finish the animals with minimal breakage. And we would not have been able to make a mark upon the university environment in such a significant way.

Bibliographical references

- Lowenfeld, V. (1953). *Creative and mental growth*. Oxford, England: MacMillan.
- Kellogg, R. (1969). *Analysing children`s art*. Palo Alto, CA: National Press Books.
- Vygotsky, L.S. (2009). *Imaginção e criação na infância*. São Paulo: Ática.
- Vygotsky, L.S. (1993). *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 2. The fundamentals of defectology (Abnormal psychology and learning disabilities). London: Plenum Press.



2nd International Conference
**Art, Illustration and Visual Culture
in Infant and Primary Education**

2º Congreso Internacional
**Arte, Ilustración y Cultura Visual
en Educación Infantil y Primaria**

2º Congresso Internacional
**de Arte, Ilustração e Cultura Visual
na Educação Infantil e Primária**

Theme 4

Illustration and visual culture: Technology and Technologies



La contribución de la tecnología digital al desarrollo y transformación de la ilustración contemporánea

Marta Riera Táboas martarierataboas@hotmail.com
Universidad de Vigo. Grupo Investigación DX7, España

Resumen

La tecnología digital ha supuesto para el ilustrador contemporáneo una auténtica revolución en su práctica profesional, tanto en el proceso del trabajo como en términos de visibilidad y de relación con sus clientes. La comunicación instantánea que la red ofrece posibilita la realización y entrega de un encargo desde cualquier punto del planeta, favoreciendo la inmediatez del proceso y la independencia del ilustrador respecto de otros intermediarios. Impulsada por la herramienta digital, la ilustración contemporánea vive un proceso de enriquecimiento que le permite abarcar ámbitos menos transitados que van desde la aplicación textil, complementos de moda o murales en espacios comerciales.

Palabras clave

Ilustración, tecnología, Internet, soportes, profesión

Abstract

Digital technology has meant for nowadays illustrators a real revolution in their careers, both in the work development as in terms of visibility and the way of dealing with costumers. Instant communication due to the web, allows them to perform and deliver from their own studio the work ordered from everywhere around the world, increasing the quickness of the process and the independence of the illustrator from other agents. Inspired by digital tools, contemporary illustration goes through a revival that allows to cover fields traditionally less worked, from textiles, fashion accessories or murals at commercial spaces.

Keywords

Illustration, technology, Internet, fields, career

Introducción.

La historia de la ilustración está vinculada al desarrollo de las técnicas gráficas y a la influencia de los movimientos artísticos de cada momento. Si bien en un principio todas las manifestaciones artísticas constituyen piezas únicas, con la aparición del papel y de las técnicas de grabado, se introduce el concepto de multiplicidad que tendrá su punto álgido con la prensa de Gutenberg de 1554.

El segundo gran hito en el desarrollo de las técnicas de reproducción lo constituye el descubrimiento de la litografía, medio que explotarán los artistas atraídos por la inmediatez y libertad de trazo que permite la técnica al dibujar directamente sobre la piedra litográfica con el lápiz graso. Este momento marca el nacimiento del cartel publicitario, que ofrecerá hasta el presente un campo de creatividad enorme para ilustradores y diseñadores gráficos y que establecerá un vínculo ya inquebrantable entre ilustración, diseño y moda.

La litografía evoluciona hacia otro proceso revolucionario como es la litografía offset, permitiendo una reproducción velocísima y en gran formato además de a todo color con la utilización de la fotografía y de los procesos químicos para trasladar la imagen a las planchas metálicas.



La aparición de los ordenadores personales en los 80 revoluciona el proceso de edición y más adelante los programas específicos de dibujo como Illustrator o FreeHand; y de tratamiento de imágenes con PhotoShop, amplían los horizontes del diseño gráfico y de la ilustración de un modo ilimitado. La aportación del escaner al mundo de la ilustración es fundamental. La simplificación e inmediatez en el paso de original a archivo digital permite trabajar con mayor flexibilidad al ilustrador, que frecuentemente se ocupará él mismo de la digitalización.

El presente estudio tiene por objeto analizar como la figura del ilustrador se ha transformado durante la era digital. Si bien hacia la década de los 80 se intuye cierta recuperación de la disciplina tras décadas de crisis como consecuencia de la imposición de la fotografía, será a partir de los años 90 y del desarrollo de Internet, cuando la ilustración experimente un renacimiento que le impulse a recuperar o descubrir múltiples áreas de trabajo.

1. La revolución digital.

Desde el punto de vista de la práctica profesional del ilustrador contemporáneo, los ordenadores han supuesto una revolución en distintos sentidos. Por una parte, los softwares constituyen herramientas que dejan en manos del ilustrador el control de todo el proceso en la realización de la pieza, excepto quizás la impresión si de ello se encargan terceras personas. Se trate de una ilustración tradicional o digital, el artista tiene la capacidad de concretar todo el proceso en un archivo digital que enviará al cliente. Del mismo modo que la fotografía había ampliado el horizonte del proceso artístico, esta nueva tecnología creará toda una tipología de técnicas y procesos que tendrá como consecuencia la desaparición de la obra original como la conocíamos- en todas sus manifestaciones- y la implantación del archivo digital como original múltiple.

Normalmente los ilustradores emplean procesos diferentes en función de la elección del cliente, la naturaleza del proyecto dado, su destino de aplicación, o simplemente el condicionante imponderable de los plazos de entrega.



Figuras 1 y 2. A la izquierda: Iván Solbes, Sales (2004). Digital (FreeHand/Photoshop). A la derecha: Gabriel Moreno. Ilustración publicitaria para Ron Santa Teresa (2007). Mixta (lápiz, rotulador Pilot, Photoshop).

No obstante, en plena era digital infinidad de ilustradores continúan apostando por los medios y técnicas tradicionales, de base pictórica o de dibujo. Lápices, acuarelas, pasteles, tintas, óleos y acrílicos están presentes en la obra de ilustradores contemporáneos de primera línea como Berto Martínez, Arturo Elena o Montse Bernal. Este grupo de artistas encuentran en los medios más tradicionalmente relacionados con las Bellas Artes su forma de estar en la ilustración, de



expresarse creativamente. En estos casos el original continúa siendo una pieza única que en ocasiones entrará en contacto con el mercado del arte exponiéndose en medios artísticos y vendiéndose como cualquier otra obra artística. En ocasiones estos ilustradores digitalizan el original para finalizar la obra con un software específico, pero modificando mínimamente la obra manual.

Durante los últimos años las obras realizadas con medios manuales- o que al menos simulan la impronta manual- se han revalorizado, como consecuencia de la saturación de las imágenes generadas en ordenador, e incluso debido al mal uso que se hizo con frecuencia de las herramientas digitales de dibujo y pintura. Por supuesto, también han influido las modas y tendencias tan dispares como el neo romanticismo, el graffitti o el art brut han liberado el gesto, propiciando la multiplicación de imágenes dibujadas o pintadas a mano.

Una de las aportaciones más interesantes de los programas informáticos en el campo de la ilustración es la posibilidad que ofrece para desarrollar una obra a partir de un dibujo previo realizado a mano. Según Lawrence Zeegen,

El secreto de las obras de más éxito reside en la combinación artística de lo digital y lo tradicional de un modo sutil y sin engreimiento. Usando técnicas de fotografía digital, solas o en compañía de técnicas de dibujo y pintura, y combinándolas con la práctica de la impresión en frío y en caliente, el arte callejero con plantillas y demás, este novedoso enfoque reclama nuestra atención. (Zeegen, 2007:14).

Constituye uno de los modelos de trabajo más frecuentes y en ocasiones mantiene un paralelismo con el tradicional sistema de rotulación y aplicación posterior de color o texturas. A veces estas dos funciones las realizaba el mismo ilustrador y en ocasiones un individuo dibujaba mientras que otro finalizaba el trabajo; el mismo sistema de separación de funciones nos podemos encontrar hoy en día, sobretodo en el ámbito de la animación.

El dibujo constituye la pieza única pero una vez digitalizado puede seguir diversos procesos: el dibujo se puede mantener aparentemente inalterable, sin modificar y en forma de mapa de bits- como si de una foto se tratase- para después crear áreas en las que se aplicará el color o efecto deseado. La ventaja de este sistema es que se conserva el dibujo con sus características de gesto, trazo,... conservando la apariencia manual. Pero también este dibujo original puede trazarse en el ordenador con programas como Illustrator o FreeHand. En este caso el dibujo original se transforma en vectores y no aparece en la ilustración definitiva. Este modelo de trabajo tiene la ventaja de poder adaptar la ilustración a diversos soportes y tamaños sin pérdida de calidad de imagen.

Por último, la aparición de lápices ópticos y tableros digitales ha facilitado la tarea de dibujar directamente en el ordenador, aunque son pocos los ilustradores que inician y acaban sus proyectos frente a la pantalla, con lo que el original tradicional desaparece y desde el inicio del proceso contamos con una archivo digital.

Sea cual sea el método de trabajo empleado, lo destacable es que además de una mayor independencia en el ejercicio de su profesión, los medios digitales han supuesto un abanico de posibilidades enorme para el desarrollo de la ilustración contemporánea, propiciando su regreso a distintos medios.

2. Internet.

Además de las nuevas posibilidades técnicas que hemos apuntado, el ilustrador cuenta con una mayor autonomía al poder concentrar todo el proceso de trabajo en su propio estudio, transformando su perfil y propiciando en muchos casos la aglutinación de la figura del ilustrador y diseñador en un único sujeto. Pero la aportación de los medios digitales se constata no sólo en el modo de trabajar o en resultado final, la aparición de Internet es la segunda revolución tras la aparición del ordenador personal, y posiblemente el descubrimiento más trascendental de nuestra historia reciente. Pero ¿qué ha supuesto Internet para el ilustrador?

1. En primer lugar, la red supone la mayor y más accesible fuente de información. En la mayoría de las ocasiones tras el encargo por parte del cliente, el ilustrador debe documentarse o buscar referencias que le permitan comenzar a elaborar bocetos. La red supone una fuente de documentación extensa y actualizada.



2. Gracias a la red la comunicación entre el ilustrador y el cliente es más rápida y directa, permitiendo la resolución de un encargo en el mínimo plazo posible. Una vez el cliente contacta con el ilustrador, se inicia un intercambio de información que se inicia con el briefing, continúa normalmente con los bocetos, y se cierra con el envío del arte final. Programas específicos como You Send It posibilitan enviar por la red documentos pesados (muchas veces de modo gratuito), dejando la dependencia hacia las compañías de transporte para el pasado.

3. Internet constituye el mayor expositor posible para la obra de los creadores. Como sucede con prácticamente todo, si un ilustrador no se encuentra en Internet, no existe. Bien mediante una web individual, bien mediante un blog (cada vez más empleado por la facilidad de su gestión), los ilustradores exponen su obra-normalmente dividida en sectores de aplicación- e indican como contactarlos. También es frecuente que aporten otro tipo de datos: biografía, clientes, o si lo poseen, los datos de su agente. Las redes sociales y las cibercomunidades como Facebook, blogspot o MySpace, contribuyen también a difundir la obra de los ilustradores, quienes, como señala Alex Ceball:

(...) a diferencia del pasado, cuando fundaban sus propias revistas en las cuales publicaban sus obras y textos, ahora con certera estrategia se filtran en publicaciones de distribución planetaria para hacer lo mismo, con la diferencia que ahora su alcance es infinitamente mayor. (Ceball, 2009:6).

4. Desde el punto de vista de la captación de trabajo, resulta fundamental como la red ha facilitado el contacto entre ilustradores y agentes. Ya no es necesario que un ilustrador se lance a la búsqueda de nuevos mercados carpeta en mano, si cuenta con un profesional que lo haga en su lugar. La relación con un representante no implica el conocimiento cara a cara, pero sin embargo puede abrir para el creador opciones de trabajo en todo el mundo. La labor del agente consiste en proporcionar encargos al ilustrador, promocionarlo y ponerlo en relación con el cliente.

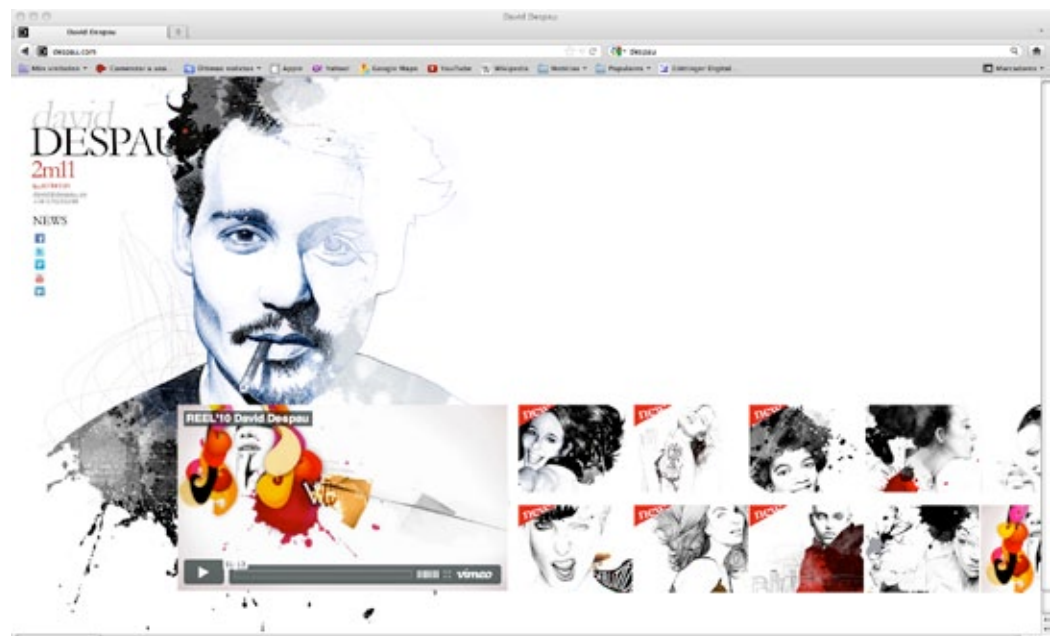


Figura 3. David Despau, web (2012).

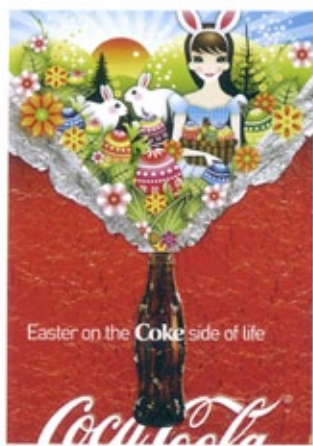
No obstante, en países como España la figura del representante de ilustradores no acaba de consolidarse y la realidad es que aquellos ilustradores con mayor proyección trabajan con agentes internacionales. En muchos casos, los ilustradores contarán con un agente en su país de origen, y otro que le abra las puertas a mercados internacionales. Entre los representantes extranjeros con los que colaboran nuestros ilustradores se encuentran en Londres Folio (Catalina Estrada), Début Art (Gabriel Moreno), Killington Art (Miguel Gallardo, Sonia Pulido) y Eye Candy (Jaume Vilardell); en Holanda Unit (Berto Martínez, Paula Sanz); Art Department con base en Londres, Nueva York, París y Milán (Jordi Labanda), Agent oo2 en París (Berto Martínez, Carmen G. Huerta, Ed Carosía, Lina Vila).



Por lo tanto, la relevancia de los ilustradores contemporáneos no sólo se fundamenta en la calidad de su obra, sino en la difusión que esta ha logrado al trascender nuestras fronteras en buena parte gracias al saber hacer de algunos de estos agentes.

3. Viejos y nuevos soportes.

Otra de las influencias más destacables de la tecnología digital, es como ha favorecido la versatilidad y adaptación de la ilustración contemporánea a diversos soportes. A pesar de que el sector editorial donde tuvo su origen sigue proporcionando encargos, viejos y nuevos ámbitos han recuperado o acogido con los brazos abiertos al ilustrador contemporáneo. Como apunta la artista gráfica Florence Manlik, sus trabajos se pueden adaptar a diversas aplicaciones, y le gusta emplear el término “plataformas” en vez de productos, a los que puede destinar sus dibujos. Como ella misma señala: “Pueden adquirir formas de modernos estampados en camisetas, vestidos, abrigos, sombreros y zapatos, pero también pueden decorar portadas de CD, fundas de discos, tapas de libros, papel para decoración (...)” (Quinn, 2009:74).



Figuras 4 y 5. A la izquierda: Catalina Estrada, ilustraciones para Coca Cola Australia (2007). Digital. A la derecha: Lady Desidia, Rebuildssance (2012). Diseño de patterns para Textitura Magazine.

De hecho, la visibilidad alcanzada por los ilustradores gracias a Internet ha impulsado su contratación por parte de firmas de moda y decoración para el hogar, cosmética, tecnología, ocio, etc.; además por supuesto, de sectores de aplicación más tradicionales como prensa y editoriales. Como apunta la ilustradora sueca Stina Persson en *Principios de ilustración*:

Desde que la ilustración de moda se puso nuevamente “de moda”, muchas empresas y publicaciones que no tenían ninguna relación directa con la moda han empezado a contagiarse de su estilo. (...) Quizá este uso extensivo de la ilustración de moda ayuda a aumentar la sensación de que este tipo de ilustración se encuentra en todas partes. (Zeegen, L./Crush, 2006:99).

Conclusión.

A lo largo de este proyecto de investigación hemos podido corroborar como la situación de la disciplina que nos ocupa ha evolucionado favorecida por las herramientas digitales. Consideramos un hecho evidente que la ilustración ha regresado a escena tras un largo paréntesis- a excepción quizás del sector del libro infantil- motivado por la imposición de la imagen fotográfica durante décadas. Creemos que este estudio muestra como la ilustración se perfila hoy como una opción versátil y novedosa adaptable a diversos ámbitos normalmente vinculados a la cultura popular.

Referencias bibliográficas.

- LA SANTA. (2009). *Graphic Fashion. Design, Illustration and Trends*. Barcelona: Promopress.
- Quinn, B. (2009). *Textiles. Diseñadores de vanguardia*. Barcelona: Blume.
- Zeegen, L. (2007). *Ilustración digital*. Barcelona: Promopress.
- Zeegen, L./Crush (2006). *Principios de ilustración*. Barcelona: Gustavo Gil.



From a click to a gesture: a contribution to defining the concept of children's e-picturebooks

Ana Lúcia Pinto aluciapinto@gmail.com

Nelson Zagalo nzagalo@ics.uminho.pt

Eduarda Coquet coquet.eduarda@gmail.com

Universidade do Minho, Portugal

Abstract

This communication aims contribute to define the concept of children's e-picturebooks. There should be a reflection on this subject and on the place that e-picturebook occupies or may occupy, in the children's reading's field. Will be the focus of attention: a) generic characteristics of picturebooks; b) the specificities of e-picturebooks; c) the value that applied media, with its intrinsic qualities, assumes in e- picturebooks, together with the identification of some possibilities for the future's development of research on these artefacts, taking into account the increasing value of digital media, as mediators of multimodal nar- ratives, aimed at children.

Keywords

e-picturebook , narrative, children's digital artefacts, children's literature, technologies

The children's picturebooks

In mid-eighteenth century, two editors/booksellers from London – Thomas Boreman and John Newberry (Escarpit,1996) – published the first illustrated children's books, to “instruct and enter- tain”. Those books, in which narrative is an image and text combination, are the ancestors of con- temporary picturebooks.

Throughout years the picturebooks suffered changes in design, in their material characteristics and in relationships between images and texts.

The early definitions of picturebooks were based on identification of its narrative and physical components. In the late twentieth century and first decade of this century, the emphasis shifted to the semantic relationships, decoding and interpretation of picturebook visual and verbal texts. Bar- bara Kiefer (2008) summarizes the approaches to the concept throughout the twentieth century as “artefact of culture that contained visual images and often words”; she even points us the printed paper, the hardcover bookbinding, the 32 pages, as materials characteristics. In conclusion she said that, during this period “the picturebook was created for the enjoyment of an audience of young children with the object of engaging them in pleasurable experiences.”

If we consider only this approach to define picturebooks, we can hardly establish their specificity, since all books for children, use images and text or only images, to communicate.

Nikolajeva (2002) points out that the specificity of picturebooks “derives from the combination of two levels of communication, the verbal and the visual” asserting that “the picturebooks are a synthetic medium (...) the overall meaning is assembled by the receiver in the interaction between the different communicative means”. Likewise, Wolfenbarger and Sipe (2007) state that “a new en- tity is revealed that is more than the sum of its parts”.

In 2012 Sipe “revisits” some relationships between image and texto in the picturebooks and su- pports that the essential premise for all addressed perspectives is “a picturebook can only



be fully understood when readers/viewers understand the intricate and dynamic relationships between the sign system of the visual images and the sign system of the words” (2012), assigning to reader/child and/or the mediators a key role in decoding. Understanding the codes allows the receiver to decode the plot, uncover meanings, identify signs and symbols presented and unveil the creation contexts of narratives from picturebooks, in accordance with Nikolajeva (2010).

Anstey (2008) points out intentional mechanisms used by authors and/or illustrators that are related with classification of picturebooks as postmodernist objects: non-traditional forms of dealing with the narrative; unusual use of narrator’s voice; style’s mixture; unusual formats; intertextuality; enhancement of multiple readings and meanings, for different audiences. The rise and evolution of digital media has brought us, nowadays, new ways to communicate: communication is increasingly built up by the aggregation of various media.

Terje Hillesund (2010) emphasizes that contemporary reading is often done in “interactive digital environments (...) that combines images, videos and music”, i.e., contemporary reading is not only done in printed media, the digital texts are mainly multimodal and their reading requires interaction and navigation (Mangen,2008). The new books had emerged with various media and different characteristics, changing the reading experience.

Kress (2000) holds that “an adequate theory for contemporary multimodal textual forms, needs to be formulated so as to permit the description both of the specific characteristics of a particular mode and of its more general semiotic properties(...)”.

Digital interactive books for children **ebook definition**

Chrystal (2009) define e-book as “an electronic or digital representation of a given text, whether scanned, typed, or programmed, having virtual “pages”, that are read using e-book reading software, either on a personal computer, a PDA, a smart phone or on a dedicated e-book reading device”.

In 1971, Michael Hart, author of the project Gutenberg, created the first e-book (Chrystal, 2009). For a long time this term was used for digital text with hypertextual interaction restrictions. The birth of specific devices for reading e-books and thereafter tablets (e.g. the Kindle and iPad) propelled the format’s evolution, the number of available titles and available genres.

Along with e-book, another reading digital formats combine in its terminology the “e” letter, for electronic (followed or not by an hyphen), with artefact’s traditional designation, such as e-pub and e-journal.

e-picturebooks

The first digital picturebooks were born in the late 1980’s. The publisher Brøderbund released a remarkable collection of picturebooks on CD-ROM to which belongs for example “*Arthur’s Teacher Trouble*” (Brøderbund,1992). These digital narrative interactive books had no significant expansion, for over a decade. Nowadays, because of the format’s obsolescence and the software and hardware’s evolution, almost no CD-ROMs of this period can be read properly.

The digital picturebooks of this time period, whose diffusion is noteworthy, were the informative ones. The CD-ROMs from Dorling Kindersley, such as *The way things work* and *I love Maths*, had numerous translations worldwide, serving as a reference to many other CD-ROMs.

In the first half of 21st Century the CD-ROM ceased gradually to be used. The Internet has changed and its new features, along with best computer processors and more disk storage, allowed users to access a greater volume of information and receive animations, video and sound more efficiently. The contents available only on CD-ROMs, were now provided on the www, which allowed the development of portals dedicated to children, such as *The Penguin Club* from Disney and *Cidade da Malta*, with entertaining and informative features. During this time, it became common the digital implementation of printed books, to which were added



narration and simple linear inter- actions. This practice is still carried out and the catalivros.org site is a recent Portuguese example.

The creation of children's picturebooks specifically for the digital medium had no expression throughout most of this century's first decade.

At the end of the decade began the sale of tablets and smartphones, with access to audio, video, internet and new interaction abilities (multi-touch screens), enabling rich browsing experiences. The compact size, portability and good usability, introduced these devices in several informal children's spaces. In a very short period of time have been released, in many languages, hundreds of digital children's picturebooks. In Bologna, the Children's Book fair (since 1963), one of the leading world events to promote children's picturebooks, also known because of the Bologna Ragazzi Award, was marked in 2012 by the launch, for the first time, of the Digital Bologna Ragazzi Award.

The new picturebooks uses images, sounds and interactions; the whole text results from a combination of various media; the interaction with the screen allows progression on book's narratives and/or information; uses characteristic features of other media, such as cinema - plans, camera movements-and videogames-the books can have spaces/games related with the picturebook's theme.

At this expansion time we must find a new terminology to synthesize a name for these new interactive digital picturebooks for children. We propose, therefore, the designation of e-picturebook for these artefacts, establishing links with the original artefact, from which it inherits its main characteristics, whilst highlighting the digital medium through the use of prefix "e". This approach considers a similar process used to naming other mediums, whose terminology, as we already noticed, was made in the same way.

We selected to examine the rationale of a new terminology, four titles from the iPad library, which represent four different approaches, identified in many other e-picturebooks (Table 1).



Figures 1 and 2. Stephane Kiehl, Dans mon rêve (2011). Print screens. Figures 3 and 4. Peter Newell, Rocket Book (2011). Print screens. Figure 5. Blandina Franco e José Carlos Lollo, Quem soltou o Pum? (2011). Print screen. Figures 6 and 7. William Joyce, The fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore (2011). Print screen and detail.

1. Adaptation of a printed book to a digital book (see figures 3 and 4)

Rocket Book (2011) by Peter Newell is an adaptation of a printed book (published in 1912) with the same name. A boy throws a rocket from the building basement, which crosses twenty floors. The rocket's impact interferes with activities, that neighbour's are developing, causing multiple reactions. The illustration, with realistic character and scenery, invokes the time of the original edition, through particular elements, such as clothing, hairstyles and furniture. The illustrations contain animated details and a lively track that amplify the effect of rocket on each floor.



Table 1. Analysis of four books with different design approaches

Criteria for selection / e-picturebook	Device orientation / Interaction	Metaphors of a printed book	Illustration and Text / Interaction with illustration and text	Sound / Music
1 Adaptation of a printed book Rocket Book (2011) Peter Newell	iPad- Horizontal (HO) and Vertical orientation (VO) Touch and swipe	Book cover and double page representation: text on left and illustration on right.	HO - double page, similar to the original; text on left and illustration on right. Swipe from top to bottom and vice-versa: changes the double page VO – the illustration occupies the full screen. Swipe from left to right - appears the text in the top of a translucent rectangle; Swipe from right to left - appears a set of lift buttons; Swipe from top to bottom and vice-versa – changes the illustration Animated with technology of 3-D that gives depth to original illustrations.	Oral narration; musical background typical of the time featured in the book; rocket sounds.
2 Adaptation of an animated movie The fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore (2011) William Joyce	iPad - Horizontal orientation Touch and swipe	Representation of flipping through a book (Swipe from left to right and vice-versa)	The book begins with a screen that contains the book cover with the title and which corresponds to the forefront of the short film. The narrative consists of a sequence of illustrations, corresponding to the most important plans from the short film. In each plane there are animated details that emphasize the narrative; some details are animated and are triggered by interactions. The illustrations vary between black and white and colours, on a symbolic way. At the bottom of the screen is an icon that activates the navigation, placed on the right vertical, with icons that allow us to configure the display options of the following elements: text, narration, language, screen, home.	Oral narration and musical background, from original short film.
3 Simple interactions and linear sequences Quem soltou o Pum? Blandina (2011) Franco e José Carlos Lollo	iPad- Horizontal orientation Touch and swipe	Representation of flipping through a book (Swipe from left to right and vice-versa)	The book screens are fully illustrated, show the spaces in which the action takes place and contain small animations with Pum. The sequence of plans is done through interaction with the buttons located at the bottom corners and allows go forward or backward, triggering an animated representation of flipping through a book.	Beginning of the book: background music, with cheerful characteristics, which disappears as soon as the books starts; the music returns in the last screen of the book; several contextual sounds, related mainly to dog's actions. Oral narration (optional).
4 Non-linear interaction and narrative Dans mon rêve (2011) Stephane Kiehl iPad	iPad Vertical orientation (VO) Touch and swipe Horizontal orientation (HO) Without interaction		The book title and references to the book's publisher appeared in the initial screen. Opening a color rectangle, as a venetian blind, shows an area of illustration and text, with three phrases in different rows, on bottom. The illustration space is divided into three horizontal bands, which can move in two directions: left to right and vice-versa. Each band has 20 positions, which corresponds to a distinct sentence. The positions of bands combined construct a single illustration. The movement of each band allows hundreds of image-text combinations. Four icons at the bottom of the application triggers the following actions: oral narration; change to black the background colour of the screen; musical background activation; appearance and disappearance of the text; screens "photographs"; gallery with photographed images. Screen rotation from VO to HO: star-shaped mask and a pink star, in motion, showing the illustration's behind.	The movement of each band corresponds to a different sound. Oral narration.



2. Adaptation of an animated movie to an e-picturebook (see figures 6 and 7)

The fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore by William Joyce, (2011) is an adaptation, with the same name, from a short film.

The narrative is a metaphor that emphasizes the power of books, in the readers' lives, even in adversity, through a librarian's life. The characters representation, their costumes and sceneries, transport us to America, in the 40s.

3. E-Picturebook with simple interactions and linear sequences (see figure 5)

Quem soltou o Pum? Blandina Franco e José Carlos Lollo (2011)

A child has a dog-named Pum, to who removes the leash so they can play; this action triggers many problems at home. The text may have two distinct readings due to dog's name and to the double meaning from the expression "soltar o Pum".

4. Non-linear interaction and narrative (see figures 1 and 2) **Dans mon rêve | Stephane Kiehl** (2011)

Dreamlike narratives that transport us to an unreal space, inhabited by strange creatures, with details from impossible scenarios and poetic texts.

Conclusions

Through the observations it was confirmed that e-picturebooks are anchored in picturebooks, in how they use the image and verbal text and in the way both establish, between the used mediums, semantic relationships. We also observed that the image – static and animated – assumes in communication prevalence over other mediums used in e-picturebooks. However, the use of other medium in the e-picturebooks – sound, animation and video – potentiates new semantics relationships that shall be studied in future and justifies the new terminology of e-picturebook. In general, we observe that background music emphasizes the story's feelings; the context's sound highlights the interactions or the narrative's actions; the oral narration provides a second access to the verbal text; the interaction is presented as a narrative tool to unravel particular communication's aspects and allows modifying the narrative, spatially and temporally; the computing device's characteristics assume an important role in elements choices' to interfaces and narratives.

The diversity and quantity of e-picturebooks observed allowed us to confirm that this type of book holds a significant place that justifies the development of studies around them; a research comparing the children's reading of printed books and e-picturebooks, must be carried out; exploring the educational potential of this type of books, will be other research to consider.

Bibliographical references

- Anstey, M. (2008). Postmodern picturebook as artefact : developing tools for an archaeological dig. Postmodern Picturebooks: play, parody and self-referentiality. L. R. Sipe and S. Pantaleo. New York, Routledge. 16.
- Brøderbund (1992). Arthur's Teacher Trouble, Broderbund Software Inc
- Chrystal, R. (2009) "The Evolution of e-Books: Technology and Related Issues." Digital Libraries INFO 653
- Professor Xia Lin. Escarpit, D. (1996). La ilustración en libros infantiles y juveniles. Peonza. Santander.
- Franco, B. and J. C. Lollo (2011). Quem soltou o Pum? E. S. Ltda.
- Hillesund, T. (2010). "Digital reading spaces: how expert readers handle books, the web and electronic paper." First Monday 15.
- Joyce, W. (2011). The fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore, Moonbot studios.
- Kiefer, B. (2008). What is a picturebook anyway? The evolution of form and substance through the postmodern era and beyond. Postmodern Picturebooks: play, parody and self-referentiality. L. R. Sipe and S. Pantaleo. New York, Routledge. 16.
- Kiehl, S. (2011). In my dream.



- Kress, G. (2000). *Multimodality. Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. B. Cope and M. Kalantzis, Routledge.
- Mangen, A. (2008). "Hypertext fiction reading: haptics and immersion." *Journal of Research in Reading* 31(4): 404-19.
- Newell, P. (2011). *The rocket book, Third Bird Party!*
- Nikolajeva, M. (2002). *The verbal and the visual: the picturebook as a medium. Children's Literature as Communication: The ChiLPA project*. R. D. Sell. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Nikolajeva, M. (2010). Interpretative codes and implied readers of children picturebooks. *New directions in picturebook research*. T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer and C. Silva-Díaz. New York, Routledge: 261.
- Sipe, L. R. (2012). "Revisiting the relationships between text and pictures." *Children's Literature in Education* 43(1): 4-21.
- Wolfenbarger, C. D. and L. R. Sipe (2007). "A unique visual and literary art form: recent research on picturebooks." *Language Arts* 84(3): 273-80.



La serigrafía: alta y baja tecnología

Susana Jodra mariasusana.jodra@ehu.es

Usoa Fullaondo usoa.fullaondo@ehu.es
Universidad del País Vasco, España

Resumen

La serigrafía no es sólo un sistema de reproducción, también es un medio de creación artística con amplios recursos plásticos y materiales. Aunque sus antecedentes y aplicaciones industriales la relegaron durante años a esta categoría, no son pocos los ilustradores y artistas de diferentes ámbitos que han utilizado este procedimiento como medio de expresión. Como técnica de impresión, resulta necesario conocer los diferentes procesos de clisado de la pantalla, cómo estampar, sobre qué y con qué, pero con una base mínima resulta posible adaptar el medio a las necesidades individuales. Además, la variedad de motivos y soportes sobre los que es posible estampar, así como la combinación con otras técnicas de impresión analógicas y digitales, hacen de la serigrafía un medio de creación muy versátil e interesante. En la pantalla se pueden clisar o acotar los motivos para la impresión de ediciones, pero también cabe la posibilidad de intervenir directamente sobre ella para crear monotipos. Si bien el clisado fotomecánico requiere de una infraestructura muy concreta y permite la reproducción fiel de todo tipo de motivos, el clisado manual directo e indirecto posibilita la simplificación del proceso, así como la reducción de los recursos materiales necesarios. De esta manera, una vez reducida la infraestructura, utilizando tintas de base acuosa de fácil elaboración e inocuas adaptadas al soporte específico, con una regleta y una pantalla, cualquiera puede estampar casi en cualquier lugar.

Palabras clave

serigrafía, tecnología, creación.

Abstract

Screen printing is not only a reproduction system, it's also a way of artistic creation with great plastic resources and materials. Although its historical causes and industrial applications have pushed screen printing into the background, a lot of illustrators and artists have used this technique as a way of expression for many years. As any other printmaking techniques, the knowledge of different ways of creating a stencil and how to print is fundamental to know which substrate you may use and how you should do it; however, a minimum understanding is enough to adapt the medium to individual requirements. Besides, the variety of motives and substrates you can print on, as well as the combination with other analogical and digital printing techniques, turn the screen printing into an interesting and flexible way of creation. You can stencil or delimit the motives in the screen for the printing of editions; moreover, you can take part directly in the creation of monotypes. Using a direct coating photomechanical stencil requires precise equipment but gives the possibility of creating a faithful reproduction of several motives. If the image is transferred to the screen manually the process is simpler and reduces the investment costs. Consequently, once you have reduced the infrastructure, using easily made water based inks adapted to specific supports, and making use of a squeegee and a screen, everyone can print almost everywhere.

Keywords

Keywords : screen printing, technology, creation



Introducción

Si hablamos de pintar o dibujar todos sabemos a que nos referimos, incluso si hablamos de fotografía, medio que podríamos denominar de alta tecnología, conocemos el o los procedimientos técnicos básicos para ejecutarlos. Pero si hablamos de técnicas gráficas, grabado e impresión, el desconocimiento es notable. El término nos puede resultar ajeno y aún más las técnicas, materiales y procesos que engloba.

Si bien en origen estas técnicas fueron el recurso para editar y sustituir la copia de textos de manera manual, y posteriormente la ilustración manual, en la actualidad éstas han sido remplazadas en muchos ámbitos por la impresión digital y los sistemas de impresión automatizados. Sin embargo es en el terreno de creación artística en general donde las técnicas tradicionales (grabado calcográfico, xilografía, litografía), las no tan tradicionales (serigrafía, offset) junto con los nuevos soportes (planchas de poliéster, fotopolímeros, etc) sobreviven, se han adaptado, complementando y evolucionado.

Casi sin darnos cuenta, las nuevas tecnologías se han ido introduciendo en nuestras vidas y en nuestros modos de hacer. Con la idea de simplificar procesos y agilizar el trabajo, lograr más en menos tiempo. Proporciona tantos efectos que en ocasiones el artificio de los motivos resultantes es delirante y repetitivo, carente de interés. Tal y como indica Martin Salisbury “Es importante recordar que el ordenador es simplemente una herramienta más, tan buena como la persona que lo usa” (Salisbury, 2004)..

También John Dawson refiriéndose a las nuevas tecnologías dentro del grabado y la impresión dice “(...) la tecnología actual ha abierto, indiscutiblemente, nuevos panoramas, estimulando la imaginación. No, obstante vale la pena recordar que la técnica es sólo un vehículo para las ideas, y que debe realzarlas no dominar sobre ellas” (Dawson, 1996)..

El acercamiento a unas técnicas o herramientas desconocidas requiere de un aprendizaje, el cual puede ser más o menos complejo. A posteriori, la disponibilidad de las mismas, con sus peculiaridades procedimentales y materiales, es lo que determina el continuar con un medio u otro. Resulta sencillo acceder a un ordenador, programas, cámaras digitales, etc., ocupan relativamente poco espacio, pero para trabajar con las técnicas de impresión es necesario una determinada infraestructura, materiales y espacio.

En el caso de la serigrafía, tema que nos ocupa, resulta una técnica interesante, además de por su versatilidad plástica en cuanto a materiales y soportes imprimibles, por la capacidad de simplificar considerablemente el proceso para adaptarlos a las posibilidades, tanto económicas como de espacio, del usuario. Consideramos necesario reivindicar su aplicabilidad en la ilustración, así como sus valores pedagógicos en la enseñanza. Podemos hablar de una vuelta a los orígenes recurriendo conscientemente a la baja tecnología.

1. Fundamentos técnicos de la serigrafía

En las diferentes técnicas gráficas se diferencian dos partes del proceso de trabajo, el grabado de la imagen de la matriz y la estampación o impresión de la misma. En la serigrafía o impresión permeográfica el proceso de estampación es siempre el mismo, mientras que el de grabado del motivo, en este caso denominado clisado, varía.

La impresión serigráfica se fundamenta en forzar el paso de la tinta, con la ayuda de una regleta o resqueta, a través de una malla de poliéster tensada sobre un marco que conforma la pantalla. La tinta atravesará las zonas de imagen que están abiertas, mientras que las de no-imagen se bloquean. La acción de estampar, en el caso de la serigrafía plana, es posible realizarla de forma manual casi en cualquier lugar. Basta con fijar el marco de madera de la pantalla mediante bisagras a un tablero o una mesa.



Según fue evolucionando, viendo las nuevas posibilidades de éste, artistas como Andy Warhol o Robert Rauschenberg han utilizado la serigrafía de manera muy diferente en sus obras, pero generalmente como recurso para incluir la imagen fotográfica en sus composiciones. La mayoría de los ilustradores que utilizan la serigrafía se decantan por la reproducción fotomecánica, pero dado lo arduo del proceso, no suelen aplicarla en sus ilustraciones, pero sí en la edición de libros álbum o de artista, así como en la impresión de carteles.

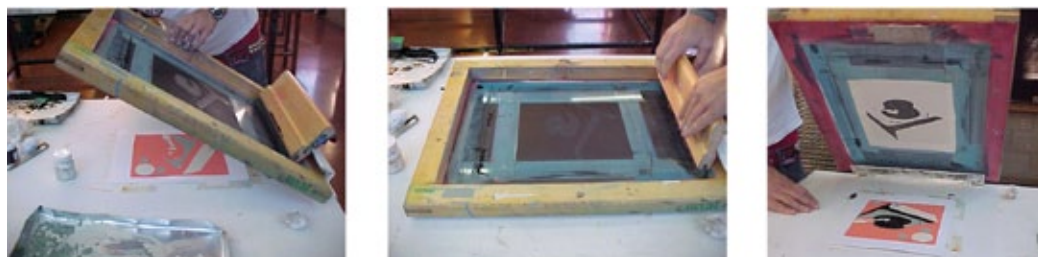
2. Reducir la tecnología y simplificar el proceso

Simplificar el proceso no significa crear imágenes de inferior calidad. Como ya se ha mencionado anteriormente, con una pantalla, una regleta y la tinta adecuada al soporte, es posible estampar en casi cualquier lugar. Incluso para el proceso fotomecánico es posible elaborar una insoladora de manera artesanal, pero la adquisición de emulsión fotográfica, recuperador de pantallas, disolventes y limpiadores, complican el proceso considerablemente.

Se trata por lo tanto de simplificar el modo de acotar o clisar el motivo en la pantalla y reducir la tecnología necesaria. Una de las posibilidades es utilizando plantillas. Estas se pueden realizar en papel de folio o en acetato para fotocopiadora. Para asegurar una impresión de contorno nítido, el material seleccionado debe ser lo más fino posible, pero a la vez resistente frente a las tintas al agua. La calidad de la imagen resultante vendrá determinada por la destreza de cada uno a la hora de cortar plantillas. Se trataría de partir de una imagen o motivo a todo color, hacer una separación de colores y sacar las fotocopias necesarias, una por color. Recortar la zona de imagen correspondiente a cada color de cada copia. Es decir, por cada color que componga la imagen se deberá realizar una plantilla, recomendando siempre el superponer los colores, frente a intentar encajarlos, y estampar de claros a oscuros; aunque esto es opcional.

Para estampar es suficiente con colocar la plantilla debajo de la pantalla y entintar o estirar la tinta por toda la superficie de la pantalla. Por efecto de la humedad de la tinta, al presionar contra a plantilla, ésta se adhiere totalmente a la malla, estampándose sobre el soporte definitivo solamente la imagen abierta en la plantilla recortada. Este sistema tiene la ventaja de que incluso los elementos recortados que quedan sueltos (islas) también se fijan en el lugar correspondiente, sin la necesidad de mantenerlos unidos al resto de la plantilla.

Figura 4. Clisado manual directo con plantilla de papel y estampación con témperas. Facultad de Bellas Artes, EHU/UPV. Fuente propia (2007)



Es de señalar que uno de los principales problemas de la impresión serigráfica es el secado de la tinta en la pantalla. Utilizando tintas a base de témperas o guache y un medium con glicerina, basta con humedecer el interior de la pantalla con la ayuda de una esponja, para volver a abrirla.

Al partir de un motivo matriz, éste es susceptible de ser reproducido cuantas veces se desee, o según la vida útil de la plantilla, en cuyo caso se podría hacer una tirada. Sin embargo, pintando directamente sobre la pantalla se pueden realizar estampas únicas o monotipos e incluso series.

También es posible bloquear la pantalla utilizando simple cinta adhesiva o vinilos delicadamente recortados con el plotter de corte; combinando la alta y la baja tecnología. Existen otros métodos manuales de clisado directos, en el que el material de bloqueo penetra en la malla, pero resultan más problemáticos que el arriba descrito.



3. Recursos plásticos y pedagógicos

Partiendo de la utilización de plantillas de papel y de tintas a base de témperas, el proceso de impresión serigráfico está libre de todo riesgo para la salud y el medio ambiente.

En la educación primaria el conocimiento de los procesos de impresión permite desarrollar capacidades compositivas mediante la repetición y la seriación. Un mismo motivo puede ser impreso variando su color y ubicación, pero también en su relación con otras imágenes o elementos superponiéndolo, imprimiéndolo de manera parcial o total, saturándolo de tinta, yuxtaponiéndolo, etc. Utilizando y adaptando estos recursos de impresión es posible variar la composición y por tanto la lectura final.

También se desarrollan capacidades cooperativas, ya que varios alumnos o toda una clase puede participar en un mismo proyecto. Se ayudan unos a otros a la hora de crear las plantillas y también a la hora de estamparlas. Así mismo, se fomenta el trabajo en equipo, organizando, pactando y acordando donde imprimir cada elemento.

Si bien en las aulas se ha venido trabajando con sellos y plantillas, lo que supone una aproximación a la impresión en relieve y a la propia impresión permeográfica, estos recursos resultan bastante limitados.

Por otra parte, una de las grandes ventajas de la utilización de matrices, en este caso el motivo clisado en la pantalla, es la posibilidad de experimentar y también la de equivocarse. Existe un amplio espacio para el error y para cometer fallos. Al tener el motivo en la pantalla, siempre se podrá repetir aprendiendo de los errores.

Por ejemplo, un ejercicio útil es la impresión de pósters o carteles de gran formato de manera conjunta. Con pantallas tamaño tipo folio, muy manejables y sin necesidad de fijarlas a la mesa, los participantes intervienen creando composiciones diferentes pero conteniendo los mismos motivos. O la ilustración de una narración mediante el formato de leporelo o libro despegable.

Naturalmente, si se dispone de pantallas y regletas suficientes para cada alumno y alumna, también se podrán elaborar trabajos mucho más complejos, dependiendo de la edad, e incluso abordar la estampación de camisetas.

En el caso de los ilustradores, utilizando no sólo el bloqueo manual sino la impresión directa de monotipos, pintando directamente sobre la pantalla con materiales magros como lápices acuarelables o pasteles, es posible la creación desde planos de color, dibujos, transparencia e infinitas texturas.

Conclusión

La serigrafía es una técnica de impresión que ofrece amplias posibilidades plásticas, tanto a nivel creativo como pedagógico. La simplificación del proceso la convierte en un medio accesible a todo aquel que esté interesado en iniciarse en la técnica, en utilizar sus diversos recursos o en aplicarlos en las aulas.

Tal y como se ha mencionado, las ventajas de la serigrafía son varias. Es una técnica sencilla de aprender y de practicar. Es posible reducir y simplificar la infraestructura, herramientas y materiales. Con una pantalla, la regleta, la tinta al agua adecuada y cartulinas se puede ser muy creativo.

Es una técnica relativamente económica. Las tintas y los disolventes comercializados son los materiales más caros, pero al ser al agua y elaborarlas de manera artesanal partiendo de productos tan conocidos y asequibles como las temperas, se ahorra mucho. Además, si se secan en la pantalla o alguien se mancha con ellas, se eliminan fácilmente simplemente con agua. Esto agiliza enormemente el trabajo. Ni que decir tiene que al utilizar tintas al agua beneficia a todos: resulta seguro, no afecta a las personas que estén trabajando en el mismo espacio, se reducen los residuos y no se daña el medio ambiente.

Por otra parte, las regletas y pantallas se pueden hacer, pero si se compran, en breve se amortiza y rentabiliza el gasto, ya que son reutilizables. El espacio en el que practicarlos puede ser un aula, cuyo único requisito sea disponer de agua corriente.



La viabilidad técnica y plástica de esta técnica es muy amplia y sencilla. Quizá lo más difícil de la serigrafía sea explicar en que consiste solamente mediante palabras, sin un apoyo visual.

Referencias bibliográficas

- Adam, R. & Robertson, C (2003). Screenprinting. The complete water-based system. London: Thames & Hudson
- Dawson, J. (1982). Guía completa del grabado e impresión. Técnicas y materiales. Madrid: Tursen / H. Blume ediciones (1996)
- Grabowski, B. y Fick, B. (2009). El Grabado y la Impresión. Guía completa de técnicas, materiales y procesos. Barcelona: Art Blume, S.L.
- Ingram, S. (2003). El ABC de la Serigrafía. Barcelona: Ricard Casals Consultantants, SA
- Jodra Llorente, S. (2005). Análisis y Elaboración de Tintas de Base Acuosa para la Práctica Serigráfica. Aplicaciones plásticas y pedagógicas. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del país Vasco EHU/UPV
- Salisbury, M. (2004). Ilustración de Libros Infantiles. Cómo crear imágenes para su Publicación. Barcelona: Editorial Acanto (2005).
- Slade, C. (1998). Enciclopedia de Técnicas de Ilustración. Barcelona: Editorial Acanto, S.A.
- Stromquist, A. (2004). Simple Screenprinting. Basic techniques & creative projects. New York: Lark Books
- Tobella Soller, J. (2002). Técnica y Práctica del Proceso Serigráfico. Madrid: AEDES
- Flynn Johnson, R. (2001). Artists' books in de modern era 1870-2000. San Francisco: The Fine Arts Museum



Visual Poetry. Illustration in digital publishing

Sara Cunha sara.mcunha@gmail.com

Adriano Rangel adriano@memoriafutura.org

Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto, Portugal

Resumen

Este estudio es un proyecto de investigación de la ilustración como técnica, comunicación y expresión visual, capaz de soportar una estructura narrativa dirigida a los nuevos medios digitales. Los libros digitales son una nueva manera de comunicar y un reto a los profesionales de edición. Nos dedicamos a estudiar la función del ilustrador, particularmente en los libros infantiles haciendo una análisis de la intersección entre ilustración y animación. Este proyecto se ocupa de los cambios que los nuevos medios digitales han traído a la ilustración de libros.

Palabras clave

álbum ilustrado, animación, edición digital, ilustración.

Abstract

This study represents a research project considering illustration as a technique, a form of communication and visual expression, capable to support a narrative structure aimed at digital media. Digital books emerge as a new form of communication challenging publishing professionals. We here dedicate to study the role of the illustrator, considering a particular product of the editorial industry: children's publishing. Addressing the intersection between illustration and animation this project deals with the changes this new medium brings to illustration practice in an editorial context.

Keywords

animation, digital publishing, illustration, picturebook.

Introduction

Digital publishing emerges as a new form of communication, reconfiguring forms of production, distribution and reading, a format that also challenges communication and image professionals. If, in e-books, sensitive and emotional issues, such as the touch, feel and leafing through traditional paper are addressed, in children publishing other questions arise given its focus on image. From interactive tablet possibilities, touch and image manipulation, resembling the status of games, come into the picture. Approaching the intersection with animation, this project studies the role of illustration in this editorial format.

The research process presented here starts with an historical background of children's books and animation history, ending with an approach to new media and its relationship with traditional formats. The process includes interviews with illustration, animation and publishing professionals, including references of those who are already part of this new technological paradigm, such as André Letria, Pato Lógico's illustrator and editor. Several case studies were established, a few representative of the vast universe of available apps, setting a critical approach to the platform under consideration. "What should be the skills of the illustrator in the future?" is the key question that underlies this project.



1 Social, cultural and technological influences in children's books

We begin the theoretical support of this research addressing the concept of illustration, which in an academic context falls into distinct disciplines such as graphic design or fine arts. A permeability that has led to a blurring of its purposes, an issue already surpassed by several authors, who define illustration as an autonomous practice, with its own methodologies and tools. A visual democratic practice intended for mass reproduction, unlike art objects (Heller & Chwast, 2008:8).

Books are one of illustration most common vehicles, with which we interact from an early age through literature. Children's books as a separate category of literature cannot exist without the acknowledgment of the audience it addresses, what, in Western culture, happens between the late eighteenth and early nineteenth centuries (Nikolajeva, 2005:12). But considering format and not classification, the origin of the picturebook goes back to earlier periods. Different means of expression used image as a primary form of communication, from the Egyptian visual art that combined written language with pictorial images, the doctrine intentions of the Christian Church (Ramos, 2010:11), to the histories, epic poems and romance illustrations from the thirteenth century. It was with the growing interest in education that the first children's books appeared, "Kunst und Lehrbüchlein" in 1580 and "Orbis Pictus", in 1658 (Salisbury, 2008:8). Throughout the seventeenth and eighteenth centuries, printing methods were based on printmaking techniques, culminating in the coloured picture of the "Golden Age" in the mid-nineteenth century. Edward Lear, John Tenniel, Kate Greenaway and Beatrix Potter are references of this century, but it is with Randolph Caldecott that illustration stops duplicating the text, evolving to a symbolic interpretation (Male, 2007:144).

El Lissitzky's "Of Two Squares" (1922) pioneered in breaking traditional format and content of children's books, proposing a shift from naturalism to the symbolism of abstract forms. However, it had no effect in editorial conventions (Heller & Chwast, 2008:230). From the 1950 and 1960 decades, illustration is influenced by graphic design, with the use of flat colours and minimalist approach, with several designers exploring the visual narrative possibilities of books (Martínez, 2012:53-54). Maurice Sendak innovates both form and content, defining the picturebook as "visual poetry". Postmodernism further explores the materiality, content and shape of the book format, including wordless books, and expanding the narrative to endpapers and covers (Nikolajeva, 2008:59). Typographical conventions are also subject to change. If the nineteenth century is defined by accuracy, in the late 1930s sans-serif fonts are introduced in asymmetrical compositions. During the 1940s and 1950s The American Institute of Graphic Arts provides typographic rules for readability, which are followed even by the most progressive authors, "Typography should be seen and not heard", defended Leo Lionni, placing image as the most important element in picturebooks, not type (Heller & Chwast, 2008:232). In the late 1980s with the role of author and illustrator merging, typographic eclecticism appears and text is integrated in the visual storytelling. The picture book is considered by many authors as the ideal means of artistic expression: Warja Lavater translated fairy tales in graphic symbols; Květa Pacovská explores the three-dimensionality, placing the book in the borderline between toy and sculpture. As a cultural artefact, the picturebook should continue to experiment with formats and established conventions, challenging the reader and reflecting technological advances.

2 Animation, the art of the interval

Returning to illustration definition, we see that it extends to multimedia, and does not confine to the printed page – "moving image, animation, film, digital imaging" (Male, 2007:22). The introduction of tablets in the publishing world reinforces the use of the screen as a vehicle of expression, paving the way to animation. It is therefore important to know the principles of the animated image.

"Animation" derives from animare ("give life to") (Júnior, 2005:29), and despite its origin in the sequential images of the Paleolithic and Egyptian art, its true expression emerges from the fascination with technology and optical illusion that marks the nineteenth century, the magic lantern being one of its first inventions (Parkinson, 2002:7). In 1824 the article "The Persistence of Vision with Regard to Moving Objects" defined the ability of the retina to retain



an image for a split second after it being removed from the field of vision, what fostered the invention of several optical devices such as the thaumatrope, zoetrope or praxinoscope. These were important, although technological developments. It is in the first decade of the twentieth century that animation acquires its own aesthetic, with Emile Cohl developing visual concepts such as metamorphosis, and Windsor McCay who, with “Gertie the Dinosaur” in 1914, establishes all the bases for character animation. With these two artists, it is clear the role of technology in animation, as something that enables its manifestation, but that is in service of art and not the contrary (Júnior, 2005:57).

The industrialisation of animation occurs with the automation of techniques. The United States are dominated by the golden age of Disney animation between the 1920s and 1940s, while Europe explores the forefront of independent animation, focused on individual expression. Walther Ruttmann, Len Lye and Oskar Fischinger stand out in abstract language, as Lotte Reiniger directs the first animated feature film “The Adventures of Prince Achmed” in 1926, using the silhouette paper-cut technique (Júnior, 2005:88). Norman McLaren in the National Film Board of Canada assumes movement as distinguished expression: “Animation is not the art of drawings that move, but the art of movements that are drawn” (Carels, 2006:14). The stagnation of the Disney aesthetics and animator’s desire to be freed from the execution of thousands of drawings, leads to the development of computer animation. “Hunger” by Peter Foldes (1974) was the first animated film presenting a figurative narrative structure performed with digital technology (Júnior, 2005:316). Although with growing scientific research, digital technique is only manifested as a whole when the artistic principles of animation are applied by John Lasseter in “Luxo Jr.” (1986) and “Toy Story” (1995), the first feature film made entirely in computerized animation. Currently, animation has been expanding its language with the introduction of new vocabularies and techniques, earning its place as a form of art and author expression.

3 Between new and old media

With the impact of digital tablets in the contemporary publishing world, it is relevant to address the relationship of “new media” regarding traditional media. “New media” refers to a compilation of objects, with economic, social and technological background developments, an inclusive concept that, although abstract, has a broad cultural resonance, representing a fundamental change of paradigms, from “spectator” to “user” and from “consumer” to “producer” (Lister et al, 2009:9). Interactive media emerged with the convergence of computing technologies, video and audio in the same digital environment in the late twentieth century. “Interactivity” may be a recent term, although its root is not, as interactive structures are found in periods prior to the twentieth century, such as index and chapters structures from the first dictionaries and encyclopaedias, that represent the beginning of user input, a non-linear structure similar to the logic of hypertext (Friedmann, 2012:251). There are many features that distinguish narrative objects mediated by traditional media and the ones supported by new media, but interactivity lies in the core of its definition. Lev Manovich refers to this as the myth of interactivity: “to call computer media” interactive “is meaningless – it simply means stating the most basic fact about computers” (Manovich, 2001:55). Interactivity is defined as a cyclical process between two or more agents. In the case of man-machine interface, is based on the stimulating action of the individual user on the artefact so that it becomes significant. User action defines interactive art (Zagalo, 2009:192).

The relationship of new media with the existing culture is defined by Bolter and Grusin as “Remediation”, the process in which “new media are doing exactly what their predecessors have done: presenting themselves as refashioned and improved versions of other media” (Bolter & Grusin, 2000:15). New media challenge traditional media as they reaffirm their identity, resorting to age as a symbolic meaning. In the publishing world, book supporters call upon its historical legacy to proclaim a special status. According to Bolter and Grusin’s logic, no media operates in cultural isolation, relating, in contrast with the existing media (Bolter & Grusin, 2000:66). This concept allows us to understand the connection and co-existence between traditional media and new media, assigning them a cyclical relation rather than a linear one, in a perpetual cycle that does not necessarily progress to a finite conclusion. It is indeed a relationship of dependency that strengthens the cultural identity of each medium.



4 Loop. iPad app

Digital media in editorial context implies a fundamental change that is the introduction of a new medium. Many of the existing “book” apps simulate a virtual leaf that is not consistent with the digital format, what makes us refer to an assertion made by Gillian Crampton Smith: “When cinema started, people thought of it as pointing a camera at a theatre stage, and divided silent films with chapter headings as if they were books” (Smith, 2007: XVII). We are dealing with a new structure that does not depend on leafing nor on the three-dimensional space of the physical book. The narrative is contained in a virtual environment, the screen. Despite the “game” appeal, narrative structure is assumed as a fundamental starting point considering children’s digital publishing, as André Letria e Margarida Noronha (Kalandraka Portugal) stated in interviews. To Isabel Minhós Martins (Planeta Tangerina) with this format comes “a new space for a new object situated between the game and book”. Some of the case studies approached in this research reflect this principle. “Incómodo” from Pato Lógico, or “In My Dream”, winner of the first BolognaRagazzi Digital Award, present an interactive structure that has an intrinsic relationship with the narrative. The user becomes part of this structure, that not only occurs on an intellectual level, but also on a physical level, involving intervention on the artefact.

Starting from this context, our project explores the concept of “story-image”, a vehicle of multiple meanings with which one interacts in order to enable a narrative construction. The concept finds Maurice Sendak’s expression defining picture book – “visual poem” – as a metaphor, to which another concept is associated, the Tangram game, a set of geometric pieces that allows the construction of multiple images. We here propose a symbolic exercise that explores interpretation, and where text integration subverts the traditional word-image relationship. “Loop”, the title, reflects the strategy concerning moving image, simultaneously referring to the computer loop and to the origins of animation, when optical toys relied on this structure as a narrative language. “Loop” puts the narrative in motion, a temporal aesthetic possibility for digital media. Contrary to linear narrative, an open structure is proposed, appealing to a discrepancy between meanings and random language, in an aesthetic that relates to non-sense, making a more direct appeal to imagination.

Conclusion

The impact of digital media in the publishing circuit is still at an early stage of assertion, what frames the presented project in an area of innovation, assuming as a main goal, to add new knowledge to this area. The evolution to a final finished object to be commercially released is also intended, transferring this project from the academic to the professional sphere.

During the investigation, we’ve seen how the picturebook evolves according to cultural and technological contexts. Animation history demonstrates how the relationship between technology and aesthetics are inseparable but that technology development “does not imply the automatic emergence of art” (Júnior, 2005:441). New media do not cause the demise of traditional media, but frequently contributes to its restatement. Thus, the appearance of tablets and e-readers will not necessarily lead to “the death of the book”, but to its reconfiguration, by strengthening its identity.

For the illustrator/author, digital publishing involves the recasting of a paradigm, shifting from a linear narrative to a non-linear one, of a pace that no longer depends on the temporal and three-dimensional relation of the turn of a page. The skills of the illustrator in the future, regardless of the techniques to be used, are, as always, dependent on the formulation of an artistic vision. As stated by Alberto Lucena Júnior “the technological resources that enable visual representation and manipulation should be considered as the tools that they are, properly conditioned to the reflections of artistic nature. (...) The approach of these tools by the user, equipped with the knowledge of traditional art practices, should, more than the digital techniques itself, imply the visual redesign of the information society, although it is in the integration of the entire digital universe that relies its revolutionary force.” (Júnior, 2005:441-442)



Bibliographical references

- Bolter, J. D. & R. Grusin (2000). *Remediation. Understanding new media*. Cambridge: The MIT Press
- Carels, E. (2006). Animation = a multiplication of artforms? In B. Cook & G. Thomas (Eds.), *The animate! Book: Rethinking animation* (pp. 14-22). London: Arts Council England
- Friedmann, A. (2010). *Writing for visual media* (3^a ed.). Burlington: Focal Press.
- Heller, S. & S. Chwast (2008). *Illustration: A visual history*. New York: Harry N. Abrams, Inc
- Júnior, A. L. (2005). *Arte da animação. Técnica e estética através da história* (2^a ed.). São Paulo: Editora Senac São Paulo.
- Lister, M., J. Dovey, et al. (2009). *New media. A critical introduction* (2^a ed.). New York: Routledge
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*. Cambridge: The MIT Press.
- Male, A. (2007). *Illustration. A theoretical & contextual perspective*. Lausanne: AVA Publishing.
- Martínez, P. (2012). Álbumes ilustrados. Del diseño de la pieza a la pieza de diseño. *étapes: diseño y cultura visual*, 17, 50-59.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic approaches to children's literature: An introduction*. Maryland: The Scarecrow Press.
- Nikolajeva, M. (2008). Play and playfulness in postmodern picturebooks. In L. R. Sipe & S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern picturebooks. Play, parody, and self-referentiality* (pp. 55-74). New York: Routledge.
- Parkinson, D. (2002). *History of film*. London: Thames & Hudson.
- Ramos, A. M. (2010). *Literatura para a infância e ilustração*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Salisbury, M. (2008). *Illustrating children's books. Creating pictures for publication*. London: Quarto Publishing.
- Smith, G. C. (2007). What is interaction design? In B. Moggridge (Ed.), *Designing interactions* (pp. 7-19). Cambridge: The MIT Press.
- Zagalo, N. (2009). *Emoções interactivas. Do cinema para os videojogos* (1^a ed.). Coimbra: Grácio Editor.



The “auto-graphical” illustration as a technological and biographical mirror

Ana Afonso afonso.ana.rita@gmail.com
CIAUD Univ. Técnica de Lisboa - Faculdade de Arquitectura, Portugal

Abstract

Our work will address the influence of technology in the construction of a singular graphic voice which, in its own turn, gives body to a collective icono-sphere and Visual Culture. I'll propose a definition of the singular expression of the artist - autographic style - in an attempt to express how this graphic voices mirrored the author's visual biography.

Besides reflection, I'll focus on the construction of identity – its processes - and try to put aside the idea of projection, where techniques and technology are seen as a medium or channel, to present them as substance. - For this idea I've elected digital media as the technology that is giving birth to the present visual zeitgeist in illustration, and present the word/concept Adobots to discuss and validate this theory.

Bridging between authorship and technology, I'll speak both about children; the inner-child of the author and the possibilities of meaning construction they give to children in our present society.

Keywords

Illustration, 'Autographic', Visual Culture, Technology.

Introduction

This text discusses authorship and technology from the artistic and plastic perspective of those who illustrate and contribute to the visual culture conveyed by the illustrated album. Our paper is placed in the standpoint of the illustrator as the author of a visual narrative.

I'll approach the reflexive authorship of the illustrator as a construction of meaning for himself (for his/hers inner child) and subsequently for the otherness – child or reader. In this framework, I aim to underline the importance of the use of digital media involved in the construction of both identities, self and other.

I chose technology here as the responsible for innovation and promotion of new and manifold graphical ways of expression mostly as a substance to be found in the work of art, and as a self-constructing tool rather than in its traditional role of channel or medium for the artist voice.

The ability to identify different illustrators is growing between broader audiences. The picturebook reader (and buyer), when is not looking for a specific story or text, is acting like a connoisseur who searches - either online or in the bookshelves - for his visual consumption's preferences. Here we come to face our central issue: where identifying the illustrator becomes synonymous of recognizing his/her 'autographic style'. Each illustrator's 'visual signature' it's only possible thanks to the junction of two complementary factors: the artist concept and his action/physical manipulation of materials, techniques and technologies that embody his/her 'autography'.



In this sense, I'm questioning the role of coeval technologies, specially the digital one, in the construction of the artist identity that is also the ground base for the construction of sense and identity for the children. Must focus on the globalized use of digital applications for image creation and bring some examples and the perspective of a creative working in this field – as an Adobot (Jon Forss) - in order to demonstrate how technology is connected to auto-graphical style and how this is shaping Visual Culture and aesthetical choices.

In order to approach the author's identity in illustrated albums, we must understand that this identity is visually translated, and presented to the reader as a specific assemblage of the illustrator's personal expression and graphic preferences.

But how is technology (or the use of digital media) related to these visual identities? The first answer that comes to mind is quite obvious: for those who have chosen the use of the computer to produce images – take Beatrice Alemagna's or Stian Hole's digital collage, for instance - we can easily identify the medium, and find elements and a visual composition related to the use of layers, collage, edit, cut, paste, transform and so on, where the word "computer" is imprinted in their personal expression – in their auto-graphical style.

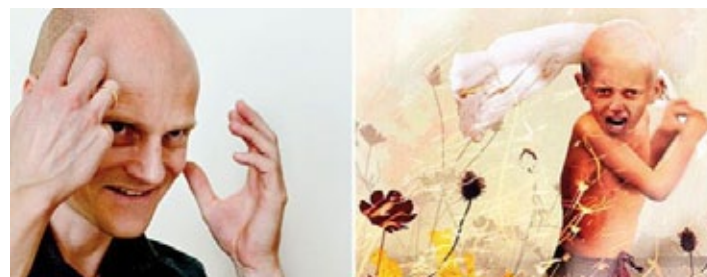


Figure 1. Stian Hole, Portrait and work from the author (2010). Photo by <http://astridlindgrenmemorialaward.files.wordpress.com/2010/10/stian-hole.jpg>



Figure 2. Beatrice Alemagna Portrait and work from the author (2012). Internet photos

This auto-graphical style is based on a construction of visual elements (dot, line, plan, texture, scale, space and color) that expresses and is perceived as a visual statement but also as an "ambience" that is emotionally felt. Emotions arising from the works of authors like Shaun Tan or Sara Fanelli will certainly be different – like listening to Chopin or Debussy.

Each author's work is, in great measure, a mirror, with their own self-portraits - their uniqueness is reflected into what they do and stand for, - like a painted biography or a "visual signature".

Although we generally believe these visual identities are "fabricated" to match the author's emotions, intentions and life choices, the fact is that their graphic styles arise only partly from a previous intention or idea, yet mostly from their symbiotic interaction with tools and technologies. This deconstructs the common misconception about the way fine artists/ illustrators create: after a long period observing images that explain the way we see with the same way a camera takes a photograph, we may start to assume the opposite was also true: the image "inside the head" would be projected into the paper, canvas or screen.



Figure 3. Seeing and projecting mental images (2012). Drawing by Ana Afonso

«It's common to hear that the artist has one idea or a image that he performs on canvas» but that's far away from the truth (Vieira, 2008: 20). Images are constructed in a dialogue: authorship starts in a blank page or screen, but it is the outcome from the author's action and technological possibilities – they are a dynamic system intertwined in such a symbiotic way that one could not exist without the other.

Let's take a drawing, for instance: as we learn to grasp the pencil movements we seem to forget its role in the process of drawing. The pigment provided by the pencil lead is more than a mean to make the drawing happen - it is the substance that allows this drawing to become reality or real, visible, and is this dialogue between materialized action and visual culture of the author that provides the next graphic phrase.

As art and technique are inseparable (Mérédiu, 2003: 8), so are author and technology. The pencil or the digital media both play an active role in the visual communication process - their part goes beyond a tool or channel that gives way for the message - they are the message (McLuhan, 2001) and whatever they provide (substance, methods, filters, matter, colors, shapes, etc.) are part of the author's process and identity.

We have drawn a circle at this moment: identity is the author's autographic style, which in it's origin is also consequence of the technology employed, but, as we have seen, the process is not fully under control - we don't project inner images - technology plays a role and images hereby created may be a revelation for the artist as well... so, are we projecting what we are, or else, are we discovering and constructing ourselves within the process?

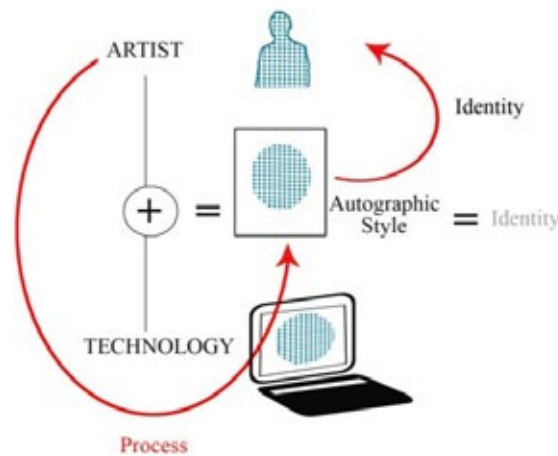


Figure 4. Process and Identity (2012). Drawing by Ana Afonso

Karen Coats speaks about how Postmodern picturebooks «call attention to and celebrate their artistic processes rather than their subjects, or their processes as integral to their subjects (...)» (Coats, 2008: 79) , if the auto-graphical style in these works embodies the process and both generate identity, then the artist uses technology as a self- constructing tool. And if that tool is digital media, he/she is probably an Adobot.



« so what should this new generation of Adobe-fuelled graphic designers/illustrators/typographers call themselves? Adobots.».

The term 'Adobots' is wonderfully chosen to define professionals in visual communication field that use digital media. In Jon Forss quote here above, the revealed origin of the word comes from Adobe - the biggest company now leading the offer of softwares applied to all fields of visual/audio communication - like Photoshop, Illustrator, Flash, Dreamweaver et al. - but the hidden origin of the word, I'm sure, is a subtle reference to 'Autobots', the humanoid robots (from planet Cybertron) who could transform themselves into cars, trucks and other machines in order to pass unnoticed among humans.

This cybernetic conception is so witty and well adapted to my computer addicted generation - and specially to my professional community - that the term generates an immediate sense of belonging; plus, it is difficult to resist the strong emotional appeal, since these were the cartoons we watched when we where children and, last but not least, Autobots were the good guys.

I'm not saying that an illustrator using digital media or interfaces feels like a cyborg, and of course «It is important to remember that the computer is just another tool, only as good as the person using it.» (Salisbury, 2004: 58) and for sure, as Milton Glaser once stated, "Computers are to design as microwaves are to cooking (...)" (Zeegen, 2007. p.43) but can you imagine a life without microwaves? Or without mobile phone? Or without Internet? Well, neither can some illustrators imagine themselves without a computer and an adequate software. In fact, when you become so entangled and dependent of a tool it becomes part of you. «We shape our tools and then our tools shapes us» (McLuhan, 2001: 35) - in my process of thinking a picture I know there's a place for specific Photoshop intelligence in my visual cortex that helps me to see it through.

To express my own thoughts about the use of digital media, I'll evoke here Marc Boutavant, for instance, in a interview for Varoom magazine (Salisbury, 2007: 32) when he speaks of the experience about drawing with a tablet and how it «introduces a kind of distance to the process, which was good for the thinking process». As a tablet/PC user myself, I'm pretty much aware of this fact, and must confess that, since Photoshop came along, composition issues ('reading' a visual language) became easier. The "Navigator" window, for example, allows us to be simultaneously near and far away from the image we're constructing, which allows us to work close on detailed drawing without losing grasp of composition.

It's a fact that digital media is transforming the way we think and create pictures, but why is this important in the picturebook's universe? Because Adobots are involved in their production as illustrators or designers - and sometimes even in a full book authorship - they are becoming recognized artists together with their 'Adobot's autographic' style.

As Fine Art turned itself to more conceptual fields in the mid 20th century, stressing its role of engagement and social critique, avant-garde artists deviated their attention to the power of discourse, performance and staging to enhance communication with an audience already seduced by photography, films and TV.

The influence and possibilities of the power of still images were explored by Graphic Design (specially advertising) as Fine Art's (once called Graphic and Decorative Arts in fact) ancient function - the visual and aesthetical education - seemed to be replaced by visual communication issues, so did Fine Artists slowly dismissed themselves from Visual Culture issues as they turned to more social, political and anthropological fields. So, magazines first, and picturebooks afterwards, gave us the possibility of contemplating images taught us to read and perceive the visual language of composition. It was a matter of time before buyers turned to illustrated albums as the affordable canvases of today - with their recognized artists and their autographic styles. So, the changing paths of Fine Arts, together with the availability of personal computers, the Internet boom and the emergence of digital media as common tool, allowed a growing autonomy to designers and illustrators.

Adobots are no longer waiting for commission; they are producing picturebooks, cultural objects for consumption and proposing them to publishing houses as an artist has done with galleries. This is the contributions of Adobots: artists that express themselves more freely, readers that can choose from a vast array of books their own particular diet of favorite graphic



styles/ authors, and publishing houses producing picturebooks known to be objects of desire (Hall, 2008: 145) as well as commodities (Withrow, 2009:182).

This artistically approach to picture and book making with complete freedom in what concerns techniques (or technologies) and personal objectives (or self-expression) is giving birth to the most original, acclaimed and prized picturebooks ever.

As a project, the success and authenticity recognized in this books seems to be related with this freedom of « I don't tailor my art to anyone» but also with an unique aspect: the project is conceived with a thorough knowing of its audience - their inner child.

As Martin Salisbury stated « It's something of a cliché that artists speak to “the child within”. But it seems to me that if an artist is saying something important to himself, the outcome is likely will have more intrinsic value and meaning than if the preoccupation is with perceptions of audience need, expectation, or audience decoding skills» (Salisbury, 2008 :37).

We can relay on the testimonials given from major personalities: Oliver Jeffers says : «I keep making children's books because I still have them inside of me» - one in his elbow and another in his pinky. Also Sarah Fanelli says « I try to make a book as I like it and would have like it as a child. (...) There is enough of a child in ourselves to know what we liked when we were younger (and still like!)» (Zeegen, 2005: 95). Another prized author, Shaun Tan, reflects on this approach displaying in is own website (<http://www.shauntan.net/about.html>) a picture of himself as a little boy.

I cannot speak for a child except for the one I was and still am. I recall being mesmerized by the illustrations of Anita's Marcel Marlier, or by the beautiful animal prints of Carl Brenders, the fantastic Disney princesses, or the exquisite and fluid lines of Zé Manel. I know they played an important role both as a bridge that helped me to perceive and imagine the world and as a visual influence for elements and moods that I can still identify in my own work as an artist.



Figure 5. Drawing and Reference (2012). Drawing by Ana Afonso (left) and unknown artist (right)

Back then we had illustration made with traditional media: watercolor, gouache, color pencil, or printing, that used paper or canvas as ground. Nowadays, many artists are using mixed media with all these processes, with a big emphasis on digital collage, combined or enhance in Photoshop «the universal medium for digital collage» (Salisbury, 2008:30) to produce the illustrations like the ones we've seen in the first images. Their “auto-graphical” illustration is filling our collective icono-sphere with graphic voices that reflect both technology and personal choices – like biographical mirror.

We've completed a circle once more: singular voices of Adobots are constructing a collective and visual zeitgeist from where other children (and adults) will build memories and meaning to a future cycle of their own.

The connection between artist and its inner child isn't a surprise nor exclusive feature to visual artists. I recall a dear Portuguese poet, Fernando Pessoa, who also said he could see the world through the eyes of a child that he carried along everywhere (Pascoal,2005:105); also Rosa Montero speaks about the connection between imagination and its inner child (Montero, 2008:61), and then, she also speaks about the feeling that an author is a kind of medium (idem:17), which comes forward to defend our theory that art production is, in great measure, a surprised and a revelation to their authors as well. I believe artists are sensitive to the current zeitgeist, and by expressing their inner desires they are also giving voice to a certain collective



unconscious willing. Since humanity dramas are pretty much the same since greek tragedies, what gives us the touch of our specific time is the technology used, which always will be imprinted in whatever we do, despite the fear and distrust of man in the machine.

Through technology, we are witnessing not only the becoming age of Brave New World or 1984 but also the possibility of producing our self-imagery (Toffler, 1984: 386). While producing our own identity, shaped as a picture or book, we also allow others to relate to, identify themselves with, and appropriate different voices to construct their own singular identities - as a rich and personal collection.

So, ironically, or, if you wish, romantically, our children are being exposed to Visual Culture produce by a group of grown up children that have learned to master techniques and technologies to express themselves. Hopefully, today's auto-graphical voices in picturebooks will help them to construct meaning and project a better world.

References:

- HALL, Christine - Reading, Picturebooks, and Anxieties About Childhood - in: PANTALEO, Sylvia; SIPE, Lawrence - Postmodern Picturebooks. New York: Routledge, 2008 pg 145
- HIGHBEAM - Illustration: Fellow travelers [online] interview with Jon Forss- Adobot concept. Design Week. Centaur Communications Limited. 2008. [Consult. 19 January 2010] available at: <http://www.highbeam.com/doc/1G1-187818576.html>
- MÉREDIEU, Florence - Arts et Nouvelles Technologies, Bologne: Ed. Larousse, 2003 p.8
- MONTERO, Rosa - A Louca da Casa, Lisboa: Ed. ASA, 2008. pg.17
- PASCOAL, Isabel - Fernando Pessoa Antologia Poética, Lisboa: Ed. Ulisseia, 2005 p. 105
- SALISBURY, Martin - Mapping the terrain: Illustration for Children. Varoom The Journal of illustration and made images, London: ISSN 1750-483X. nº5 (2007), p. 12 - 37
- SALISBURY, Martin - The Artist and the Postmodern Picturebook in: PANTALEO, Sylvia; SIPE, Lawrence - Postmodern Picturebooks. New York: Routledge, 2008.
- SALLISBURY, Martin - Illustrating Children's Books- creating pictures for publication, Ed.Barrons, New York, 2004.
- TOFFLER, Alvin - A Terceira Vaga, Ed.Livros do Brasil, Lisboa, 1984.
- VIEIRA, Joaquim Pinto - "Desenho e vejo a imagem do que imagino que vi" PSIAx, Abril 2008, nº6. Dep. Legal 177350/02 p.20
- WITHROW, Steven ; WITHROW, Lesley Breen - Illustrating Children's Picture Books - Ed. Writers Digest Books. 2009.
- ZEEGEN, Lawrence; CRUSH - The fundamentals of illustration, Ed. Ava, Lausanne, 2005 pg. 95



Ephemeral graphic language: from the blackboard to the students' repertoire

Renata Cadena renatx@gmail.com
UFPE, Brasil

Abstract

On this article, there is a description of a study concerning the graphic messages created by Brazilian teachers on the blackboard, within the basic education system – denominated by Cadena (2010) as Ephemeral Graphic Language (EpGL). A field research has been conducted in five schools from Recife, and it is discussed, so as the analysis patterns and its results of three main aspects: a) analysis of formal issues of the message; b) categorization of the messages in five kinds of use; and c) comparison of the transcription made by the students of the original message on the blackboard. The conclusion indicates a lack of reflection and attention to the graphic language as an important tool for the construction of knowledge.

Keywords

blackboard, graphic language, information design, education

1 Methods

The field study had ethnographic bases and the method used was the non-participant observation. The researchers took part in the ordinary actions of five schools without interfering in its context. The activities were registered with a research diary, photos and videos of the moments when the blackboard was being used, in addition to photographs of the students' transcriptions.

The grade selected was the primary school's third year (on which children are about 7 to 8 years), because the students can already read and they have at least one year of practice. Besides, this age group aligns with other researches of the research project *Ensina Design*.

Then, five schools from Recife were visited, three of which were public institutions and two private. The first two visited schools have had two classes accompanied in each, totaling seven classes observed. As there was just one 'main' teacher for each classroom, the seven teachers, all female, had their work observed on these disciplines: Portuguese language, mathematics, science, history and geography. In public schools, the teachers were also responsible for the discipline of art, while in private schools, there was a specific teacher and a lab for it. Each group was accompanied by a week, approximately, totaling about 85 hours of observation.

The raised data had to be translated in units that allow the analysis, so then 'ephemeral graphic messages' were defined as the information compositions that had an unified communication purpose. This had to be defined because several simultaneous graphic messages share the same chalkboard, as it was observed on a class that the blackboard had concurrently a list of activities to be held, the names of some students who would not have recess, and the responses for an exercise.



2 Analysis and results

2.1 Graphic analysis of the collected EpGL

The review of the graphic language of the collected messages adopted the ideas proposed by Twyman (1979, 2002) on his 'schema for the study of Graphic Language'. Presented in matrix format, this diagram relates the 'methods of configuration' on the columns to the 'modes of symbolization' on the lines, so the resulting cells of this table comprise the most common forms of communication through graphic language.

Modes of symbolization suggest how the graphic language can be symbolized - by means of words and digits (verbal-numeric), drawings and photographs (pictorial), graphics and all that is not decidedly verbal or pictorial (schematic). And methods of configuration indicates how information can be organized spatially, such as 'pure linear' (like the drawings on Trajan's column); 'linear interrupted' (like this article); 'list'; 'linear branching' (as a flowchart); 'matrix'; 'non-linear directed viewing' (when the message does not suggest a direction of reading, but there are attention spots); and 'non-linear most options open' (like on those "Where's Waldo" magazines).

Twyman (1979:118) introduced the scheme as "an instrument to direct the thought", allowing new uses of the graphic language, because he believes that its greatest goal is to demonstrate the wide variety of graphic language's uses.

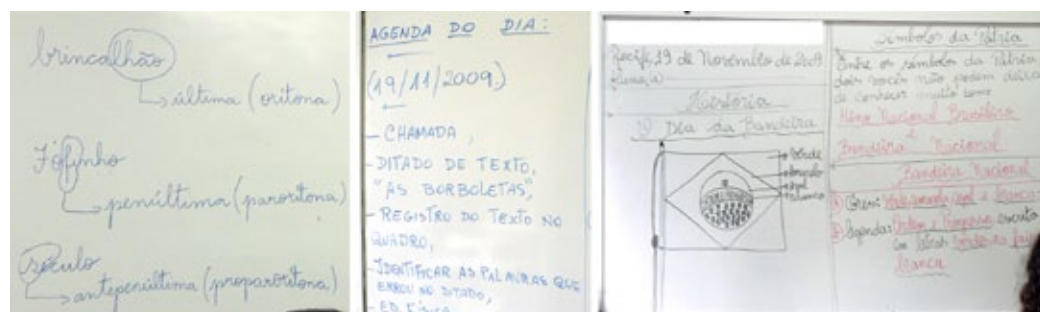


Figure 1. Spontaneous explanation on a private school. Figure 2. List of activities for the day on a public school. Figure 3. Class work and explanation on a public school. Source of the three images: the researchers.

The ephemeral collected graphic messages were analyzed concerning Twyman's model. It has been noticed that the most common mode of symbolization was the verbal-numeric. The teachers' handwriting, in general, was cursive and large, although some teachers also used the so-called 'block letters' (uppercase, with no links between the characters); and they usually explained the children when there was any different handwriting.

Almost all teachers used the pictorial mode, however they were often stereotypical images (figure 3). In private schools, this is not totally a problem, since these drawings were referring to a content that have already been worked in the textbook or on posters. In public schools, in turn, often a drawing was the only representative imagery to develop some concepts. All teachers used the schematic mode as a complement to verbal language, especially to highlight words or phrases on the blackboard. Its use was also common to organize the blackboard or to help the transcription, as the example of the notation 'x' indicating that the student should skip a line in the notebook. Only in few situations the schematic graphic language had been directly associated with the formal content.

Concerning the methods of configuration, there was a relatively diverse production, with some few examples of linear branching (figure 1), lists (figure 2), and matrices. These cases, however, represent exceptions before the massive use of more conventional methods, which are associated with the work of non-experts. The teachers use the configuration methods that are more familiar to them, because they had not studied graphic language on its diversity and features. An influence of the graphic language of the textbooks on the teachers' graphic language was noticed, as the correlation between the method of configuration and the activity type used by the teachers was very similar to the one shown in the textbooks adopted. But this was just slightly observed and deserves further analysis.



Overall, the teachers usually begin the copies on the left side of the chalkboard and organize the content into columns, making the use of lines to limit them. However, when they feel the need to demonstrate something spontaneously, they produce the messages on the nearest available space.

2.2 Categorization of the functions of the collected EpGL

It was possible to see patterns on the purposes that made the teachers use EpGL by taking into account: a) the type of response that was expected of the student (to copy, to observe, to participate), b) the intention of the teacher, and c) the content of messages. Thus, five categories were indentified.

The term guide to copy defines the messages that generally contain formal content and other information, and its main function is to guide the transcription that the students make on their agendas, notepads, sketchbooks, etc (figure 3). Guide for comparison refers to the message with information that should be compared with another content. It is generally used in the collective correction of exercises, in which the teacher writes on the desired response, the students compare with their own answers and, if it is wrong, they copy the response of the board. Sometimes, students are asked to write their own answers on the board, which is a way to capture the interest and involve them in the classroom, as one of the teachers said.

The category explanation includes messages that are meant to graphically represent a concept or abstract content, demonstrating or deepening any idea (figure 1). In general, these experiences are spontaneous and its development is accompanied with curiosity by the students, who generally do not copy what is being written / shown. Collective activity refers to messages that use the active participation of students in the content or in its construction. They write on the blackboard themselves, and the construction of these compositions is a didactical activity itself. And the last category is called regulation, on which the blackboard has the function to help the teachers to organize the dynamics of the class (figure 2). They are normative messages, which the teacher writes for consultation by the students, and should not be copied by them.

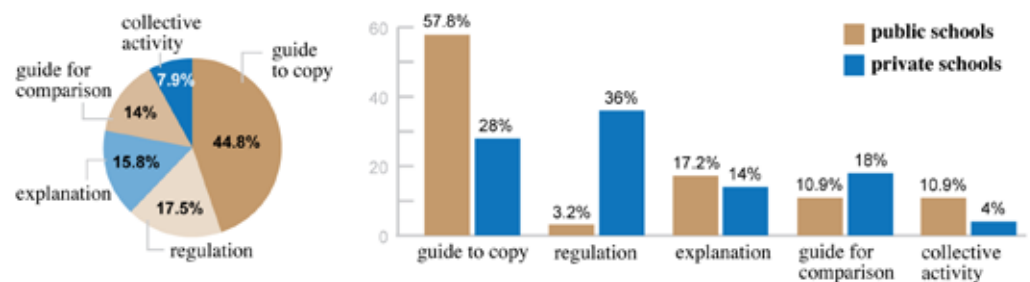


Figure 4. The graph shows the distribution of the category of EpGL uses. Source: researchers. Figure 5. The graph compares the different private and public schools' uses of EpGL. Source: researchers.

Using these categories to analyze the EpGL, the most recurred function was the guide to copy, which was used to texts and exercises, accounting almost half of all uses (Figure 4). There has been a difference on the types of messages used on private and public school, which was an important issue to be shown (Figure 5). One of the main reasons are due to the different material reality of the two types of institution; and mainly because the use of textbooks was very limited in the public ones, for reasons such as inadequacy of its content. In this case, the content and exercises are written on the blackboard by the teacher, so the student can transcribe to the notebook, while in private schools, this function was mainly used for copying reminders on the agenda. Thus, on these schools, the most used function was regulation, while on public schools it is the least common category, and even the collective activities are more used there.

2.3 Transcription analysis

For each monitored class, a sample of EpGL has been chosen – and in order to allow a comparison of children transcription, the same amount of copies on agendas, notepads or paper sheets was randomly chosen. It means that for each message on the blackboard, four transcription had been chosen and analyzed, regarding the content of the message, its



information design, and if the commands indicated on the blackboard had been represented (e.g. when the teacher puts some small 'x' meaning that the children has to 'skip' a line on their notepads).

The content has been usually copied on its totality, but some words have been replaced by synonyms or written with different spelling (like handwritten typos) – which indicates that the children has once read the text and has copied it after, instead of copying letter by letter.



Figure 6. Part of a message on the blackboard. Figures 7, 8 and 9. Transcription of the corresponding message on figure 7. Source: the researchers.

The information design has been analyzed in some aspects, as the verbal graphic language, the pictorial graphic language and the schematic graphic language. The first one was the most used representation mode, and was analyzed on its extrinsic and intrinsic features. The handwriting used by the children was on its majority very similar to the one used by the teacher – in terms of cursive writing or printed letters. Concerning the use of capital or small letters, most students have also followed the teacher's writing on the blackboard. The sentences distribution on the transcription, or the paragraph and line breaks, were also strictly followed by the students – and in some cases, so strictly that the children still have place to continue the sentence on the text line, but they went to the other line just like it was displayed on the blackboard (figure 8, the third line). This kind of error happened only in two classes, and the ones that have the blackboard messages mostly as a copy guide, what indicates the use of the copy merely as a mechanical activity, without deep reflection about writing rules or organization. And about the text alignment and the indentation, at large, the students' transcription also had remained reliable to the teacher sentences organization.

For the pictorial graphic language, the transcription was similar to the texts: they copied the drawings with care, reproducing the elements, their position and proportions (figures 6 to 9). Concerning the schematic graphic language, most teachers used it, but the kids have been neglected its transcription more often than the other symbolization modes. That could be an evidence of the student's unawareness of the meaning and importance of these marks to the message.

Conclusions

This exploratory research has shown issues not only on the use of the EpGL, its formal attributes or its relationship with the student, but also indicates how graphic education is in Brazil. All the participant teachers said they hadn't received specific classes about how to deal with the graphic language on their routine, so as on the main schools and university for teachers on Recife, there is not any specific training on the curriculum (Cadena, 2010). Lopes & Coutinho (2011) also reinforce that this is a missing subject even on the graduation in art education.

The analysis of the methods of configuration and the modes of symbolization has shown that there is not much variation on what the teachers usually create. The widely used form of message was the verbal-numeric mode displayed in interrupted lines – the most common information representation to non-experts in graphic language. So, it brings out the question: should teaching be treated as some others professions (that do not make too much use of the graphic language and do not need to use it properly), if teachers have to deal with it on their daily routine at school?

The form of the analyzed message was related to its function – the linear interrupted was common to the 'guides' categories; the list was linked to regulation messages and non-linear organizations were common to collective activities. But the great use of the messages as guides



to copy speaks by itself: that the children relationship with their teacher graphic language is mostly about copying, instead of discussing, reflecting, creating. The different panorama on private schools shows up that there are other – and maybe better – instruments to keep and exercise the content instead of copying, like textbooks. So the found unsuitability between instrument and action is also a design issue, as should other didactical graphic artifacts should be, as defends Coutinho (2008), explaining that designers are experts on communication and information.

The transcription analysis shows that those children usually copy exactly what the teacher has written/drawn, because it was their teacher's command. The act of copy, itself, has its didactical importance and also contributes to the development of the graphical security on children, but it was verified that sometimes, the students have seemed not to understand properly what they were copying. Also, these literal transcriptions could be related to their incipient relationship with the graphic world, but it needs further research to confirm that.

References

- Cadena, R. A. (2010). Linguagem gráfica efêmera: uma investigação acerca das mensagens produzidas no quadro em escolas do Recife de ensino fundamental. Mastermind: Solange G. Coutinho. Non-published monograph. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- Coutinho, S. G. 2008. Ensina Design: A introdução de conteúdos de Design Gráfico no currículo do Ensino Fundamental Brasileiro. Research project approved by CNPq, but non-published. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- Coutinho, S. G & Lopes, M. T. (2011). Design para educação: uma possível contribuição para o ensino fundamental brasileiro. In: Braga, M. C. (Org.), O Papel social do design gráfico: história, conceitos & atuação profissional. São Paulo: Editora SENAC, p.137-162.
- Twyman, M. L. (1979). A schema for the study of graphic language. In: Paul A. Kolers, Merald E. Wrolstad & Herman Bouma (Eds.). Processing of visible language. Nova York & Londres: Plenum Press, vol.1, pp.117-150.
- Twyman, M. L. (2002). Further thoughts on a schema for describing graphic language. In: Proceedings of the 1st International Conference on Typography and Visual Communication, Thessaloniki, Greece: University of Macedonia Press, pp. 329-350.



Drawing unusual objects after making their acquaintance by touch

Sérgio Carvalho 100respostas@gmail.com
Liliana Couto lilianalvescouto@hotmail.com
Universidade de Aveiro, Portugal

Abstract

The drawing is thought of as a visual manifestation of a sensation and a visual indicator of the intellectual development of man; there is a correlation between the ability to design and visualization or composition skills. The education system is based on a process of artistic creation based mainly on the sense of sight. This raises a question: how do children, endowed with sense of vision, draw unusual objects with reference only to the memory of its touch? This research takes as a sample a group of adolescent children, and submits it to a design experience based only on memories of touch sensations. We tried to understand what influence the memories and prior knowledge of these subjects had on the projections of objects. In a global context in which the privileged senses are vision and hearing, we have the goal to explore the sense of touch as a source of cognitive development.

Keywords

drawing, blindfold, touch, memory, volume.

1 Theoretical background

Not every human cognitive experience demands the use of all 5 senses. In fact some senses are obsolete in some situations, and most of the time a person must select specific stimulus inputs in order to be able to process those (Styles, 2005:6). Most of the time the knowledge building takes place as information from 2 or more senses is gathered simultaneously in our memory.

Before entering the official educational system children use all their senses to learn and interact with the world within their grasp. As they get entangled in the school's criteria they are inclined to favour vision and hearing as the dominant sensory tools to incorporate the curriculum as touch is overlooked.

In the field of illustration vision has the main function of translating sensory data provided by the shapes of objects. And yet, sighted people can quickly identify objects in a matter of seconds merely by feeling their tactile features with their hands (Lederman & Metzger, 1985).

Images come before words when the issue is learning (Rollins, 2005:209). This works for reconnaissance as well as graphical representation of memorized visual shapes. Although almost every person can recognize a shape, most of them cannot draw that shape with detail despite being very familiar with it. This is because "[...] recognition memory [...] [is] a more basic cognitive skill" (Rowland & Schweigert, 2000:6). The sense of touch performs a complementary source of information that establishes the connection between what we see and what we feel through the skin, meaning objects can be thoroughly explored through touch (Kurze, 1997:4). In the next sub section we will look deeper into this process.



1.1 Haptic experience and drawing

An image is a quicker source of information input. If compared to text one can say the former is a parallel input while the latter is a serial input. Hence it can be stated that “externalization seems to be a process which can be used to restructure uninterpretable input. In the case of line drawings, it restructures the serial input into parallel input” (Wijntjes et al., 2008:262). Drawing is a simulation of a reality we cannot replicate with every detail. It’s a way to transmit, through a symbolic system, an idea of something that’s inaccessible to the eye at that moment (Rowland & Schweigert, 2000:3); it’s one of the primordial ways of expressing emotions and personality (Rollins, 2005:204) while one still has no verbal skills to do so. Around the age of 8-10, one begins to interpret the visual input as a narrowing realistic picture. Afterwards the sense of depth and the correspondent graphical depiction arise.

The word haptic is an assemblage of two sub systems: the tactile and the kinaesthetic perception. The first, consisting on the skin, is called sensory and it deals with textures, and temperatures; the second, consisting on muscles and joints, is called the manipulatory, and it deals with three-dimensional shapes (Lederman & Klatzky, 1987).

The haptic experience, in a situation where the subject is deprived of the sense of vision, calls upon finger movements for a parallel perception mode. The identification of an objects shape would be compromised if it was made by serial perception (e. g. a single finger). This means parallel reconnaissance of object lines is undoubtedly more reliable, not only through visual but also haptic processes (Wijntjes et al., 2008:256).

Viewing only requires a fraction of a second to register a shape, while touching needs finger motion. The interesting thing is that “evidence suggests that haptic processing recruits visual areas [in the brain] in order to construct a representation of an object” (Amedi et al., 2008:2), meaning there is a link between vision and touch. If someone who had just haptically explored an object as prompted to draw it, one may ask: what kind of representation would the outcome be? This study was conducted bearing this very question in mind.

2.1 Methodology

The sample group was composed of 24 individuals attending the 7th grade with an average age of 13 years and 4 months.

14 objects were hand-made to fulfill the material needs for this investigation. These objects, made of plaster, consisted of simple geometric shapes with holes or as assemblage of two basic solid shapes (see Figure 1, 2 and 3).



Figure 1, 2 and 3. Three of the 14 objects used in the investigation, manufactured in April 2012. Source: personal.

They were placed inside card board boxes and handed at random to the subjects. Then these were asked to draw 3 pictures their object. The first was meant to be based of the short term tactile memory they obtained from touching the object. The second was made while simultaneously grabbing the object. The last one was made with the object in sight of the subject. After this procedure the 3 drawings of each pupil were compared and rated according to the following criteria:

- Display (or not) of the objects general morphology;
- Display (or not) of the proportionality of the parts and the whole of the object;
- Display of 3D graphical hint (or 2D);
- Presence (or absence) of shading on the object’s surface rendering;

The results were expected to provide us with an argument about the effectiveness of object haptic interpretation through drawing.



2.2 Procedure

The experiment took place on two separate days with two different groups. On both occasions the experiment took 90 minutes to perform. The first day had 10 subjects and the second day had 14 subjects. The week before this study was undertaken the pupils were taught to use shading effects to give the impression of volume to their drawings. Pupils used only graphite pencils for the 3 drawings of the experiment.

The solid geometric shapes were placed inside cardboard boxes built for the purpose of this experiment. The boxes were named after a letter and randomly distributed to the pupils. The subjects were then instructed to open the box without looking inside it. The following step was for them to place their left hand inside the box and feel the shape which was inside of it.

The first part of the experiment consisted of two distinct moments. First the subjects had to feel the shape with their hands without ever looking at it. Second, the subjects closed the boxes and for 20 minutes drew the objects based on the memory they had collected from their first haptic experience.

The second part of the experiment took place immediately after the first. Now the subjects had to draw the same shape and touch it simultaneously. Hence, they placed their left hand inside the box, without peeking inside, and drew it with their right hand. This task also took around 20 minutes to complete.

The third part of the experiment was performed right afterwards. This time the subjects had to draw the object by looking at it. For this drawing they had no need to touch the object but to place it outside the box in a position favourable to the task. 20 minutes was the time for completion.

As it was mentioned before, this very same three part procedure was adopted on another occasion, two days later, with another group of 14 pupils. Thus we ended up testing a sample group of 24 individuals and collected 72 drawings to classify based on the 4 items listed in the previous subsection.

2.3 Results

On the first phase all drawings displayed the general object shape although this percentage decreased slightly on the two following phases (see table 1). The observance of proportionality reached its top score on the second phase. Even though the difference is gentle, one would expect the third phase to reflect a much more accurate display of the object's proportionality.

The illusion of three dimensions was a dominant feature overall. Despite some ambiguous drawings which could not be considered as displaying a third dimension in the two first phases, the final one boosts the three-dimensional sensation to a 100%.

As for the aspect of shading features, one can only observe steadiness. All three phases presented the same percentage of 96% existence of shades on the objects surface. What wasn't so stable was their consistency with the shape. At first most subjects were incapable of representing the shadows according to the shape. This performance slightly improved on the second phase but came down on the final phase. This is unexpected since all subjects could see their object's true visual appearance. A discussion about these results is called upon.

Table 1. Percentage of the main qualitative properties of drawings.

Drawing properties		1 st phase	2 nd phase	3 rd phase
Display of the objects general morphology	Yes	100 %	87 %	92 %
	No	0 %	12 %	8 %
Display of the proportionality of the parts and the whole of the object	Yes	29 %	12 %	21 %
	No	71 %	87 %	79 %
Display of 3D graphical hint	Yes	92 %	83 %	100 %
	No	8 %	17 %	0 %
Presence of shading on the object's surface rendering	Yes	96 %	96 %	96 %
	No	4 %	4 %	4 %



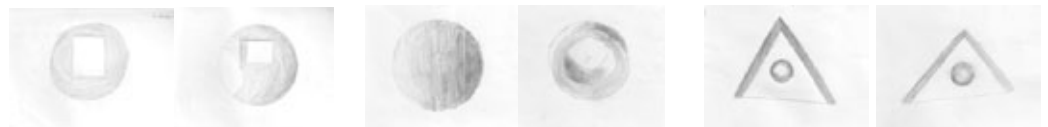
2.4 Discussion

As we analyse these results it becomes evident that the cognitive development plays a major role in the drawing performance. This is to say pictures drawn by infants “could become a means of diagnosing intellectual development” (Kitahara & Matsuishi, n/d:11). The skills and drawing strategies are intimately related to the memory of familiar objects. We found that subjects who had a minor academic performance were those with the less capability for portraying the object at hand.

In the comparison between the first two phases and the third one we acknowledged some relevant shape features interpretation differences:

- When a shape had a hole across, many subjects tended to believe that the hole’s location was at the centre of the shape’s contour. As they drew it the third time they carefully placed the hole in its correct position (figures 4 and 5). We assume the first two are the result of a mental image simplification.
- In some subject’s depiction the first two drawings are a flat or divergent synthesis of the object. As for the third drawing, it features an idea of depth through perspective and shading (figures 6 and 7).
- Another common approach is the maintenance, on the 3 drawings, of the graphic configuration overlooking the basic rules of perspective even when the subjects are looking straight at the object (figures 8 and 9).

Figures 4, 5, 6, 7, 8 and 9. Comparison between phase 2 and 3. Two on the left made by subject 13_F, two on the middle made by subject 09_C, two on the right made by subject 11_C. Source: personal.



3 Conclusions

Generally speaking the haptic experience functions very well for object recognition. Subjects demonstrated a swift ability to recognise basic geometric shapes by merely touching them. But the major tendency, especially with younger subjects, was the taking up of a cognitive synopsis of shapes. The holes on some objects were deliberately placed off centre and oblique to the outer borders, but most subjects did not depict those details while drawing them. They insisted on the simplification of such asymmetries. We believe the reason for this is the existence of visual prototypes in the subjects geometric shape mental processing. Their prevailing line of thinking is one that fits shapes into “visual wholes”, without attending to small nuances. Also, the inverted perspectives of objects revealed a still naïve assortment of mental geometric shape imagery.

As for shading, the dominant graphic representation technique was also analytic instead of synthetic. For different parts of the objects we often found different shading renderings, as if each part of it was lit by a different light source. Oddly, looking at the object didn’t inspire them to perpetrate more accurate shadings. It’s as if they only believed in what they already believed to be correct – the prototypes – and not in what they were looking at.

In summary, this experiment showed that it’s easy for an early teenage child to haptically identify a shape’s morphology, although it’s not so easy for her to draw it in a conventional realistic way. But pupil’s spatial abilities can gain a significant increase if they are prompted to methodically “look” at objects, not so much with their eyes, but with their fingers.



Bibliographical references

- Amedi, A., et al.: Neural and behavioral correlates of drawing in an early blind painter: a case study. [on line] 2008. [accessed on April 9, 2012]. Available at <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0006899308018398>>
- Kitahara, R. & Matsuishi, T.: Research on Children's Drawings. [on line] n/d [accessed on February 10, 2012]. Available at <http://www.medico-pedagogy.org/childrenpicturesummaryJ_Ewp.pdf>
- Kurze, M.: Rendering Drawings for Interactive Haptic Perception. [on line] February 1997. [accessed on April 2, 2012]. Available at <ftp://ftp.cs.york.ac.uk/irs/iss/iss_wp11.rtf>.
- Lederman, S. & Metzger, V. (1985). "Identifying objects by touch: an 'expert system'". *Perception & Psychophysics*, Vol. 37, n. 4, pp. 299-302.
- Lederman, S. J. & Klatzky, R. L. (1987). "Hand movements: a window into haptic object recognition". *Cognitive psychology*, vol. 19, pp. 342-368.
- Lederman, S. J., Klatzky, R. L. & Barber, P.O. (1985). "Spatial and movement-based heuristics for encoding pattern information through touch". *Journal of Experimental Psychology: General*, Vol. 114, n. 1, pp.33-49.
- Rollins, J. A. (2005). "Tell Me About It: Drawing as a Communication Tool for Children With Cancer". *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, Vol. 22, n. 4 pp. 203-221.
- Rowland, C. & Schweigert, P.: Tangible Symbol Systems. Making the Right to Communicate a Reality for Individuals with Severe Disabilities [on line]. 2000. [accessed on April 9, 2012]. Available at <<http://www.osepideasthatwork.org/toolkit/pdf/TangibleSymbol%20Systems.pdf>>
- Styles, E. A. (2005). *Attention, Perception and Memory – An Integrated Introduction*. New York: Psychology Press.
- Wijntjes, M.W.A. et al. (2008). "Look what I have felt: Unidentified haptic line drawings are identified after sketching". *Acta psychologica*, n. 128, pp. 255-263.



Draw – Interactions and extensions in the process, project and artistic work. Case study of William Kentridge

Noemia Herdade Gomes litosmia@gmail.com
Faculdade de arquitectura da Universidade do Porto, Portugal

Abstract

The work of William Kentridge, the internationally renowned south-African artist, constitutes the basis of this thesis dedicated to the study of the interactions and extensions in the process, project and works of art that can be achieved through the Drawing. The research, classification and organization of more than 5,500 documents, collected at the artist's studio, under his supervision, organized into a database developed by this thesis' author, allow for a more global perspective on the creative methodologies of William Kentridge.

The observation of the above mentioned documents, together with a comprehension of their role on the development of Kentridge's art work, allowed to distinguish a series of creative technologies that constitute, per se, an unusual set of mediums and procedures converging into unique creative results. These processes adopt the contribution of the technologies of photography and film which are used together with other processes of drawing representation. This thesis aims at understanding drawing as high potential creative process by offering an analytical view on the creativity processes on the work of William Kentridge and how his work, departs from theatre and Opera to encompass other domains of artistic creation such as architecture and design.

Keywords

Art, Contemporaneo Art, Drawing, Creative Methodologies, William Kentridge

Introduction

On the 27th of January 2007 in Johannesburg, South Africa, William Kentridge (WK) set aside "five minutes" of his valuable time to sit down and speak with me. The conversation stretched on for a further 15 minutes, which gave me enough time to introduce myself and explain my intentions of a possible research for my PhD to develop around his work. This brief conversation gave spark to an intense and personal relationship with the artist, with his environment and its context, a relationship, which lasted for approximately four years only ending on the 27th of August 2010 with my return to Portugal. This relationship resulted in the setting up of and development of a database on the work of the artist, 5577 files, built on the application-File Maker Pro, evolving from a simple model structure to a network model, covering a wide typology of objects that passes through different media that were recorded, unveiling new material, never before examined and denouncing importance for better understanding of the artist's work. This data was left at the WK's studio and it has continued to be developed and updated, thus becoming a valuable tool for the artist's studio and future research as well essential for this thesis that encompasses a period of 40 years of artistic production of the artist WK, from the 1970s to the year 2010.



The motivations for our actions stem from our own existence, which we can identify as threefold: moral, environmental and instrumental motivations, justify the make up and divisions of this thesis in the following chapters:

BRIEF CHRONOLOGICAL CONTEXT explores the chronological context of the artist, from his childhood until his consecration as an artist. This chapter is a moral entity that arouses feelings of transforming the artist's inherited reality. The primary motivation is justified by his social and political involvement and by his relentless desire to be an artist, which is what led him to assume a position of anxiety and restlessness. The motivations of a moral nature are confined by matricidade copyright of his work.

REFERENCE SOURCES: EXTENSIONS, CONTAMINATION AND CONNECTIONS: consists of an essay on the referents, references and sources which are predominant in the artistic production of WK, throughout time. This chapter is an inherited entity outside of which, we are ourselves subjects. Consisting of an environmental nature that corresponds to the historical condition of being in the world, of an awareness of context, where the natural landscape, the social, the urban, the cultural, the geographical and the political contexts highlight the link and real connection to the world. In this sense, this environmental motor is everything that involves the artist, who, neither dormant nor passive, is a consequence of this environment

DRAWING - MOVING IMAGE: INTERACTIONS AND NEW GRAPHICAL CONFIGURATIONS deals with the moving image through a relationship between the history of the image over time and the graphic production of the author. This motivation attempts to find in the anatomy of the perception, the means of efficiency for visual communication that justifies all the experimental effort. This system of appropriation of visual knowledge, brings together such diverse themes; such as the use of the cameras, processes, ways and means in which the body of work is motivated not only by mechanics but is technologically criticised. In adopting the cameras and paradigms the technical processes are evolutionising in a hybrid form.

DRAWING - PROCESS, PROJECT AND WORK: INSTRUMENTAL INTERACTIONS, PROCESSES AND PERCEPTIVE ACTIONS is made up of a detailed chronological survey of WK's work from the years 1970 to 2010, describing in detail all the strategies (procedural) and developed (processes created) by WK during his creative process. The identification of these processes was initially made by the readings of the drawings already done in comparison to the procedures, means and techniques. Therefore, we can see and understand the evolution that each process has undertaken over these four decades. I have found that through the decades, the processes developed initially on a limited and isolated scale, have evolved naturally to a hybrid set of mergers, where the three-dimensional stage space is the meeting point for excellence.

CASE STUDY: CARNETS D´ EGYPTE 2010, examines in detail the last project observed in the studio of the artist, identifying in detail its constitution with further interpretative analysis. The last section of this chapter ceases to be a descriptive and a comparative approach to gather a significant body of work which is somewhat unique, in order to foster new readings. This sets the tone for the development of the last chapter entitled - Rethinking the drawing.

RETHINKING THE DRAWING, intends to critically compile the creative technologies, which embraces concepts, processes and strategies adopted in the work of WK, throughout his production by bringing new contributions to the idea of drawing as an instrument of creation.

The title of the dissertation is composed of two parts that are in effect integrated into just one. The first - Drawing: interactions and extensions in the process, project and artwork - and the second - the artist's work as a case study. Reversing this order, WK uses the drawing as the starting point in his creative process, which is dealt with in an uncompromising, open and uncertain form. The drawing is used to think, to represent and to view the images in an order that its own process actually establishes for you. It is this network of anachronistic associations that these interactions are established therefore producing extensions of the creative process. And so, it is these interactions that assume reactions or stimuli that are developed transposition techniques for other contexts and technological systems. These extensions in the drawing outweigh and surpass the limited scope of the domain of the scale in just two dimensions to



instead give it new operative and mental fields. With the introduction of a third dimension: Space - three dimension drawing and a fourth dimension: Time - dynamic drawing can address and bridge the holistic dimension of the total body of work. In the case of WK, studied herein, it represents the single convenience of an articulated methodology, using a set of creative technologies that can identify throughout the artistic staging process: in the process stage, in the project stage and, conclusively, in the phase of communication of the artistic body of work.

Creative Technologies

These “new technologies” are based on observation as an instrumental, artistic intervention, which is made operational through the cultural, social and historic environment, making clear the intention of discovery and promoting new approaches to alternative knowledge to the language of consciousness. A persistent methodology of reconstructing, which being exposed to chance, reclaims the authority of the sub or even the unconscious, which is retrieved out of the processes of alienation, refusing deductive reasoning, catalysed instead by the unconscious.

The creative process of WK starts with the drawing, which is transported, analysed, evaluated, processed and transformed until the “consistency of the idea,” is reached. This will be gradually obtained through as WK tries out the idea on various means, techniques and instruments in an expression of urgency. The construction of meaning is in the constant challenge of finding strategies to make sense .

The opportunities of revelation that arise in the drawing process do not look for a logic sequence, but instead they stop, purposely looking for moments to break its appropriateness. The representation feeds on the photographic argument, the light tells the truth. In opposition to the classical process of deductive linear exertion and endeavour for an expected result in a converging movement, the process of WK is presented inversely: indeed it is the result that finds the author in a fragmented, temporal and occasional movement.

Analytically deconstructing the artistic work to recognise the technological models of production, in the belief that these technological models are also models of reflection in the construction and constitution of a set of Creative technologies. The Creative technologies include methods, procedures and results that from here I shall consider holistically as functional machinery:

Camera

Function: Recollection of natural or set designed still images

Operation: Collect thematically oriented iconographic material

Purpose: Record to memory in small fractions of time



Figure 1 William Kentridge´s photography of found in the studio. Database ref 593. Copyright WK; Charcoal drawing for WEIGHING and WANTING 1997, Nine Drawings for Projection, animated film, charcoal drawing under camera, serie of circa 25 drawings, 16 mm, transfer to video 6:20". Database ref.593. Copyright WK

Video camera and tripod

Function: A fixed video camera that documents real moments - blind machine

Operation: Automatic registration of work undertaken

Objective: Being aware of the process from a distance

Truca camera

Function: Cinematic animation camera that captures images of static sets

Operation: Production of animated films from a limited number of media

Objective: To construct narratives with a low production cost



Over-projection camera

Function: Over-exposure of an immaterial image projected on the real image

Operation: Projection of single or multiple virtual images in simple or complex plans

Objectives: Over-exposure leading to a fusion of readings and narratives

Episcope

Function: To redraw the images with variations in size and scale

Operation: De-contextualisation of the image from the outline drawing

Objective: Inter-contextual transfer of graphic images

Silhouette camera or the Plinio camera

Function: To flatten and make black and white the complexity of three-dimensional shape

Operation: Overhead light between the object and plan of representation

Objective: Implied by own interpretation

Automatic camera

Function: Creative production of the image from the real image

Operating: Collating various materials or objects to realise the imaginary

Objectives: To test and play with what is around you to generate thought

Predictive camera

Function: To link a diverse set of systems and elements through scale models

Operation: Simulating and pre-visualising the result of the relationship between the differing set of elements (light, shape and space)

Objective: To anticipate, study, implement, support and visualize

Imaginative camera

Function: To set up from the action of breaking up the image

Operation: Setting up from memory, be it pre-determined or inclusive of the deconstructed image

Objectives: Reconfigure by similarity and combining fragments of the abstract figures

Revelation camera

Function: To transfer a two-dimensional image to a three-dimensional representation and so transforming the dis-order into order

Operation: Assigning an orbital or cyclical movement so constructing a three dimensional image

Objectives: To produce the feeling of exposure and revelation between the terrible and the fantastic

Reticular pantograph machine/camera

Function: Fragmentation of everything

Operation: Dividing the image by regular orthogonal lattice

Objective: To de-contextualise the fragment for the overall discontinuity so re-entering a whole new discontinuous image

Marey's photographic gun camera

Function: The production of static images of images taken sequentially

Operation: Progression of the image over time

Objectives: To fix and freeze time

Hallazgo camera

Function: To unveil and uncover

Operation: The deconstruction and inversion of celestial mechanics

Objective: To rediscover the revealed



Conclusion

The drawing procedure is seen as unfolding throughout the work – it is not the only way, nor the end of the drawing. In view of a visual model, the drawing passes through different medias that are indispensable for the creation of ideas, so forth creating a multiple polysemic of images that simultaneously constitute and overall infer different points of view. As important as the thinking of WK is the result of the more committed process in knowing when to stop rather than when to finish. WK does not run the temptation of overcoming the inherent limits represented, insisting on voluntarily interrupting the process, therefore avoiding the quaint, scenic and picturesque image. So when the drawing process changes, the discomfort of the unknown has already been comforted by this stop. This stop introduces the effect of suspension that will ultimately provide an important representation of oneness with the work. When drawing, WK establishes a membrane between the reality of what he sees and what he thinks on the sheet of paper. The separation between who does the drawing and what the person sees, is an interval, a space “imagery” where thought can occur through the entire subversion of linearity, fragmentation, random reordering or hierarchical inversion. These are all constructions of suggestion. The failure to give the viewer and observer a certain image, means they (the viewer) are given generosity in that how they are to “complete” the image stays almost in suspense. The drawing not only meets the representation of an abstract cognitive process, but also rather, is itself a cognition agent and creativity distances them from pre-determined thought by linearly planned steps leading to the final product. The preparation involves thinking and planning, only later revealing the known. The significance of the image can only arise after the ‘dialogue’ and can not be pre-established. The appropriation in WK always appears associated with the interaction of the inventory of images, a process of re-writing, re-invention and revisiting. The reconstruction and rebuilding from what exists is a random personalised reality that is broken up by time and space.

Recognising also the drawing as a metaphor of existence itself. In so far as, it does not occur in a coherent system, but multiple fragments that result from a variety of simultaneous thoughts; assigning more importance to the process than results, strategies and tactics of deconstruction: erasure, game and doubt. Photography, Sculpture, Film animation and projection are generated as extensions of the drawing and create access to new images in combination with the conventional art technologies. WK in his creative process sees and visualises the various strategies that can be identified as Creative technologies; the means to prevent the constructed image is a reproduction of a latent or potential image. What in the body of work of WK could be considered as singular, unique and noteworthy, is not so much how each of the Creative technologies were adopted by WK, but rather, how the merger is orchestrated in the search of a conscious multiplicity of forms. Ideas, that broadly interact as a finished drawing is born of many drawings from a playful sense of transcendence.



Construcción de modelos tridimensionales a partir de modelos virtuales por medio de sistemas de impresión tridimensional para la observación de relaciones espaciales dentro del contexto de la enseñanza artística

Roxana Valverde Ponce roxana_valverde@hotmail.com

Miguel Ángel Roque López miguelangel.roque@uclm.es

Ignacio Oliva Monpean ignacio.oliva@uclm.es

Pere López Vidal pere.vidal@uclm.es

Universidad de Castilla – La Mancha – España

Resumen

La impresión tridimensional permite a través de un modelo tridimensional generado por ordenador, crear un objeto físico que puede ser analizado y estudiado por el alumnado para mejorar su percepción del espacio. Entre los sistemas de prototipado rápido, destaca la proyección aglutinante o sistema DSPC que admite modelos en alta resolución, color, dureza y elasticidad. El sistema de deposición de hilo fundido también resulta interesante por su bajo coste económico.

La incorporación de sistemas de impresión tridimensional en la metodología docente, permite que el alumnado aprecie mediante la observación sistemática, las similitudes y discrepancias entre una imagen creada por ordenador y esta misma en el espacio físico. La etapa de educación primaria en la materia de Ed. Artística, puede ser un lugar donde poner en práctica el proceso de construcción de modelos a través de impresoras 3D para que los alumnos alcancen las competencias necesarias relacionadas con el entorno, el espacio y las nuevas tecnologías.

Palabras clave

clave: impresión tridimensional, 3D, entorno

Abstract

Three-dimensional printing allows for the creation of a physical object through a three-dimensional computer generated model, which can be analyzed and studied by students to improve their perception of space. Among rapid prototyping systems, highlights the projection binder or DSPC system that supports high-resolution models, color, hardness and elasticity. The deposition system is also interesting cast line for its low cost. Incorporating three-dimensional printing systems in the teaching methodology allows students to appreciate through systematic observation, the similarities and differences between an image created by computer and the same physical space. The stage of primary education in the field of Arts Ed, can be a place to implement the process of building models through 3D printers for students to attain the necessary skills related to the environment, space and new technologies.

Keywords

three-dimensional printing, 3D, environment



Introducción:

En la etapa de educación primaria respecto a la infantil, aumenta la capacidad de comunicación en el alumnado, se mejora su razonamiento lógico¹ y se le forma a través de conceptos más complejos, entre otras cosas, para que comprenda y utilice diversas herramientas que le serán útiles en su desarrollo integral.

Actualmente encontramos un grupo de herramientas denominadas tecnologías de la información y comunicación, imprescindibles en nuestra sociedad y por lo tanto serán esenciales para la formación del alumnado. Actualmente, proyectos como la escuela 2.0, no se han limitado exclusivamente a la incorporación de las TIC mediante ordenadores en las aulas, sino que van allá con la incursión de numerosos sistemas, herramientas y mecanismos que desarrollen por completo la capacidad de entender y manejar estos sistemas.

2. Las relaciones espaciales en la etapa de educación primaria dentro del contexto artístico

Es importante que el alumnado de educación primaria entienda los distintos espacios y entornos en los que se puede desenvolver un objeto o un modelo. Actualmente cuando se estimula el desarrollo artístico y sus particularidades respecto al entorno de los objetos o modelos, podemos atender a su naturaleza de los mismos, ya sea ésta escultórica o pictórica entre otras, pero además, centrándonos en los nuevos medios tecnológicos actuales, encontramos otra naturaleza distinta, el espacio virtual, que posee un entorno distinto al de una escultura o un dibujo, por ser un sistema que simula la realidad a través de parámetros establecidos.

Para que los alumnos alcancen las competencias necesarias en la etapa de educación primaria, respecto al entendimiento del espacio, el entorno y los medios tecnológicos, podemos poner en práctica un procedimiento que fomentará su motivación y mejorará su entendimiento del espacio virtual en relación al espacio real utilizando sistemas de impresión tridimensional.

3. Introducción a los sistemas de creación de modelos virtuales y de impresión tridimensional. Adecuación de las herramientas.

La impresión tridimensional consiste en la creación de modelos o figuras a través de una impresora que reconoce modelos tridimensionales generados por ordenador y los convierte en objetos físicos. Todos los sistemas de prototipado poseen la capacidad de construir de forma aditiva o sustractiva modelos volumétricos, destacando entre estos sistemas la estereolitografía, sintetización láser, fotopolimerización, deposición de hilo fundido y proyección aglutinante. La proyección aglutinante o sistema DSPC es una de las herramientas que admite mayores posibilidades en relación a otros sistemas de prototipado rápido gracias a sus acabados precisos de alta resolución, estructuras complejas sin sustentos o columnas, combinación de distintas durezas, utilización de elastómeros y diferentes gamas cromáticas según el modelo de impresora tridimensional que se emplee. Así mismo, el sistema denominado modelado por deposición de hilo fundido o FDM, nos proporciona otras ventajas, sobre todo en lo relativo al coste de la maquinaria. Podemos encontrar sistemas de deposición de hilo fundido de hardware libre, y adquirir el sistema por menos de 200 euros.

¹ Benito Morales, F. La alfabetización en información en centros de primaria y secundaria. En: Estrategias y modelos para enseñar a usar la información. Murcia, KR, 2000, p. 123-125.



Figura 1. Imagen cedida por ZSI. Modelos en color creados por impresoras 3D Zcorp. 2012

Para llevar a cabo esta práctica además de la impresora tridimensional tendremos que disponer de un software con el que crear el modelo. Los alumnos pueden observar cómo se elabora un modelo en el ordenador, aprender conceptos básicos de un programa de modelado informático, conocer qué son las coordenadas y visualizar cómo se crean las distintas formas en el espacio virtual. Para ello, es recomendable utilizar un software como Blender, que ofrece ventajas como la de ser software libre², y por lo tanto gratuito, así su utilización no supone un gasto al centro docente. Además Blender es un software que facilita todas las herramientas necesarias para el desarrollo completo de un modelo que vaya a ser impreso tridimensionalmente.

4. Construcción de modelos tridimensionales en el espacio virtual y en el espacio real

Para que un modelo pueda ser impreso por un sistema de impresión tridimensional, es necesario que tenga un formato compatible con la impresora 3D, normalmente nos podemos valer de exportación en formato STL. disponible en Blender., cuando finalicemos la creación del modelo, lo importaremos al software de impresión suministrado por nuestra impresora y procederemos a su impresión. No obstante, debemos tener en cuenta algunas consideraciones para no tener problemas a la hora de elaborar un modelo. Las mallas poligonales del modelo no pueden estar abiertas, por lo tanto deben ser polígonos completamente cerrados. Además, las impresoras 3D imprimen el contorno del modelo siguiendo la cara exterior de los polígonos, por o tanto, tenemos que tener cuidado de no invertir las caras de un polígono al manipularlo, ya que cada polígono de un objeto tridimensional generado por ordenador tiene dos caras, una exterior y otra interior, y si los invertimos para la impresora se volverán invisibles, y por lo tanto, no imprimibles. Por otro lado, debemos comprobar que todas las normales del modelo apunten al exterior, si no es así, podemos valernos de las herramientas suministradas por Blender para ajustar las normales automáticamente.

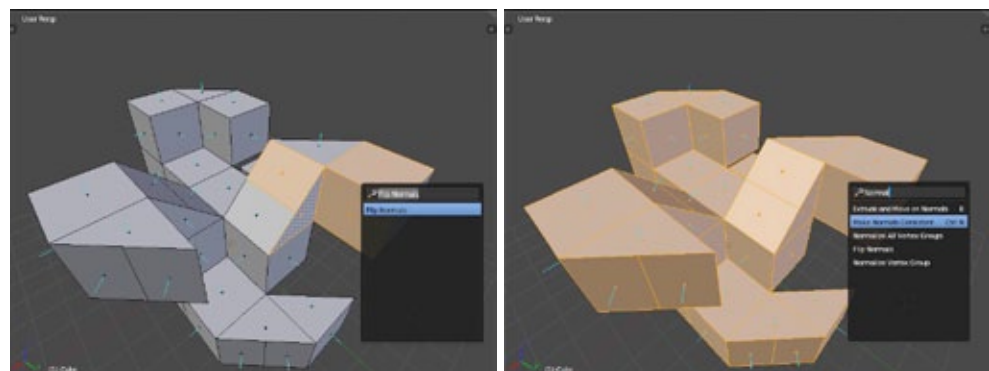
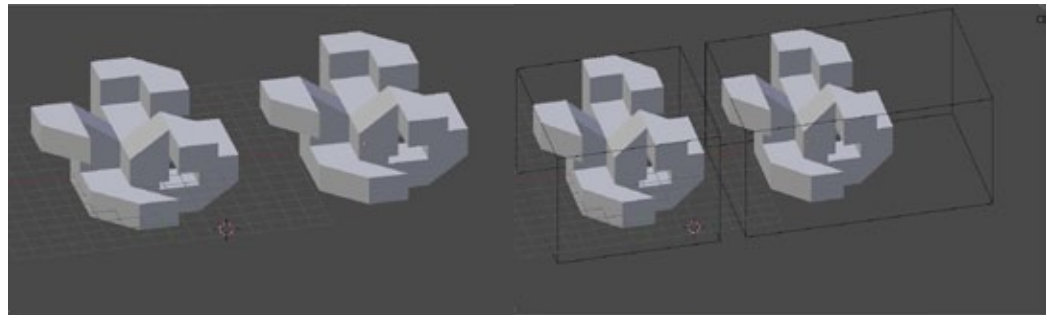


Figura 2 y 3. Izquierda: Corrección automática de Normales. Derecha: Corrección manual. 2012. Fuente: Personal



Antes de iniciar el proceso de impresión, resulta recomendable comprobar que el modelo es compacto, sin partes dispersas, para ello podemos utilizar un modo de representación conocido como caja límite o Display Bounds. Finalmente debemos elegir la escala del modelo, indicando a la impresora 3D qué espacio físico equivale a cada unidad del espacio 3D, además de tener en cuenta el grosor mínimo imprimible. El tamaño de la cubeta limitará también el tamaño del modelo, y el tiempo de procesado variará según sus dimensiones, normalmente la impresora actuará a una velocidad de 25cm-50cm por hora lo que se estima medio de 4 horas cada modelo.

Figura 4: Izquierda: Dos modelos aparentemente similares. Derecha: Al activar Display Bounds podemos comprobar que el modelo de la derecha está mal construido. 2012. Fuente: Personal



Al mandar el modelo generado por ordenador a una impresora tridimensional de sistema DSPC o proyección aglutinante, ésta realiza un proceso de fabricación aditiva basado en la construcción por capas de material en polvo que se adhiere por medio de un aglutinante. Este modelo se va construyendo por medio de capas muy finas hasta crear el modelo; una vez concluido el procedimiento; debemos tener en cuenta algunas consideraciones que modificarán el aspecto final de nuestra figura. En primer lugar, los modelos o figuras creados, deben ser limpiados del polvo sobrante que se acumula a su alrededor, actualmente las nuevas máquinas, llevan incorporadas un sistema de absorción y reciclaje. Por otro lado, podemos obtener distintos acabados según los materiales que vayamos a utilizar, normalmente un compuesto de escayola, papel o arena. Además todos estos materiales suelen ser higroscópicos, requiriendo tratamientos superficiales una vez finalizado el modelo, normalmente a base de infiltraciones de cianocrilato o epoxis, por otro lado, podemos hacer uso de pigmentos y colorear el modelo, conseguir distintas elasticidades, durezas o recubrimientos.

Si por el contrario empleamos un sistema de impresión tridimensional basado en la deposición de hilo fundido, la construcción del modelo se realizará mediante el calentamiento de unos filamentos polímeros termoplásticos, se realizará una extrusión de hilo del material fundido a través de unos cabezales, los cuales “dibujarán” siguiendo la forma de de las secciones correspondientes mediante movimientos en el plano XY horizontal. Existen polímeros termoplásticos con distintas propiedades y colores, por otro lado, el modelo creado en relación al sistema DSPC tiene una apariencia granulada, pero se construye con mayor velocidad y destaca por su bajo coste económico, lo que puede ser muy interesante para los centros de educación primaria que tienen un presupuesto destinado a instrumentos y herramientas limitado.

5. Evaluaciones de los ámbitos y procedimientos prácticos.

Una vez concluida la práctica podemos evaluar el comportamiento de los modelos o figuras según su espacio y su comportamiento en los distintos entornos. El modelo tridimensional virtual a pasado a tener un volumen determinado que ocupa un espacio determinado, con el modelo en el espacio virtual podíamos transformar sus características con facilidad, en cambio cuando el modelo se convierte en tangible se limita a las dimensiones y formas establecidas en el ordenador.

Realizar este tipo de prácticas para conocer el espacio y el entorno, es importante porque se establece como primera fuente de estudio un procedimiento que está sucediendo en el



entorno próximo del alumno, el entorno del aula, por lo tanto, aplicar estos conceptos teóricos proporcionan una interacción que asienta los conocimientos para que puedan ser extrapolados más adelante a nociones más amplias.

Conclusiones:

Realizar una práctica para que los alumnos de enseñanza primaria observen el comportamiento de un modelo tridimensional en el espacio virtual y posteriormente su representación en el entorno físico, es una experiencia educativa que implica disponer de los medios adecuados para mostrar que un objeto o modelo es dependiente de su entorno y del espacio en el que se sitúa.

La construcción de un modelo tridimensional a través de un programa informático de diseño asistido por ordenador como Blender junto con el proceso de impresión tridimensional, nos permite mejorar áreas del conocimiento como la relación espacial al ayudarnos a establecer relaciones naturales directas entre los modelos que se crean virtualmente y su representación física. La puesta en marcha de esta práctica es factible dado a su coste reducido si utilizamos software y hardware libre y constituye un medio de comunicación más a tener en cuenta como herramienta metodológica dentro de la práctica docente.

Referencias bibliográficas:

- Font, Jordi. (2007). *Impacto Tecnológico del CAD en la docencia de la expresión gráfica en la Ingeniería*. Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Barcelona
- Gijón Cardós, I.Gonzalez Morcillo, C. (2006) *Tecnologías Libres para Síntesis de Imagen Digital Tridimensional*. Lulu, S.a
- Morales, F. Benito (2000) *La alfabetización en información en centros de primaria y secundaria*. En: *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información*. Murcia. p. 123-125
- Mueller, T. IEEE. (1995). *Prototipaje basado en estereolitografía: Casos de aplicación en el desarrollo de productos*. Aplicación Técnica y Talleres. Conferencia. Portland:Oregón
- Roque López, M.A. (2009) *Sistemas de interacción 3D en tiempo real*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha
- Tejado Sebastian, José M.(2005). *Escaneado en 3D y prototipado de piezas arqueológicas: Las Nuevas Tecnologías en el registro, conservación y difusión del patrimonio arqueológico*. Tesis. La Rioja: Universidad de la Rioja.
- Valverde, R. (2009) *Impresoras 3D: Marco teórico, modelos de desarrollo y campos de aplicación*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha
- Blender. [en línea][Consulta 16 de febrero de 2012] Disponible en: <http://www.blender.org/>
- Roque, M.A. Ota, R. *Iniciación a Blender 2.61*, IDECAClassroom,[en línea][Consulta 02 de febrero de 2012] Disponible en: <http://ideca.bellasartes.uclm.es/moodle/course/view.php?id=8>
- ZSI. Impresoras y scanner de ZCorp en España.[en línea] [Consulta 5 de febrero de 2012]. Disponible en: <http://www.zsi.com.es/>



2nd International Conference
**Art, Illustration and Visual Culture
in Infant and Primary Education**

2º Congreso Internacional
**Arte, Ilustración y Cultura Visual
en Educación Infantil y Primaria**

2º Congresso Internacional
**de Arte, Ilustração e Cultura Visual
na Educação Infantil e Primária**

Theme 5

Childhood, visual
culture and graphic
illustration: New
Approaches to
Education



El papel de la ilustración en la alfabetización visual

Marta Borges marta.cborges@gmail.com
Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal

Resumen

En un período marcado por la reproductibilidad técnica y proliferación de formas diversas de representación gráfica, el desarrollo de la alfabetización visual se asume como una estrategia fundamental para la formación de las personas más informadas y competentes, capaces de comprender e interpretar una realidad más compleja. En esta comunicación, vamos a explorar cómo la ilustración es capaz de constituirse en una herramienta fundamental para el desarrollo de la alfabetización visual. Nos proponemos discutir los vínculos entre la alfabetización visual y el papel (nuevo) de la ilustración, a partir de un estudio de caso: análisis de algunos títulos publicados por Planeta Tangerina (PT). La línea editorial de PT es un buen ejemplo para reflexionar sobre cómo la ilustración se pueden desarrollar nuevas formas de pensar y actuar. Esta comunicación es una investigación en curso, desarrollada en el master en Diseño Gráfico y Proyectos Editoriales de la FBAUP.

Palabras clave

ilustración, alfabetización visual, Planeta Tangerina

Abstract

In a period marked by technical reproducibility and the consequent proliferation of multiple graphical forms, the development of visual literacy is a fundamental strategy for the education of informed and competent individuals able to understand and interpret a more complex reality. In this communication, we will explore how can illustration constitute itself as a fundamental tool for the development of visual literacy. We propose to discuss the links between visual literacy and the (new) role of illustration, from a case study: analysis of some titles published by Planeta Tangerina (PT). How will try underline, the editorial line of PT is a good example to reflect on how the illustration can develop new ways of thinking and acting. This communication is an ongoing investigation, developed under the master's degree in Graphic Design and Editorial Projects at Faculty of Fine Arts, University of Porto.

Keywords

illustration, visual literacy, Planeta Tangerina.

Introducción

En un período marcado por la reproductibilidad técnica y la consiguiente proliferación de la representación de formas distintas de expresión pictórica, el desarrollo de la alfabetización visual se asume hoy como una estrategia fundamental para la comprensión y la interpretación de una realidad cada vez más complejo. En este trabajo, hemos decidido explorar cómo la ilustración puede actuar como una herramienta para el desarrollo de estas habilidades, basada en las ilustraciones que se encuentran en los títulos de la editorial Planeta Tangerina (PT). Este enfoque no pretende ser una revisión exhaustiva del tema, sino más bien un primer vistazo a este tema, lo que permite la identificación de una serie de "pistas" que se pueden desarrollar en los futuros debates.



Es en primer lugar, definir lo que queremos designar aquí para ilustración. Este término deriva del latín y significa “medidas para aclarar”. M. Isabel Faria y M. Gracia Pericão definir en primer lugar, en su Diccionario del Libro - Del libro electrónico escrito para ilustrar cómo la forma de “iluminar, dar luz a un texto o de un conjunto de textos” (2008:638). En una clara referencia a los manuscritos iluminados medievales de estos autores entienden la ilustración y no como una mera transcripción de un texto, reproduciendo fielmente, sino como una interpretación.

No nos interesa aquí comparar diferentes interpretaciones del concepto de ilustración, en un intento de profundizar en la definición (diferenciando incluso el ejemplo de otras formas de representación visual). Antes de que opte por seguir la definición de Faria y Pericão ilustración teniendo en cuenta todas las representaciones visuales de los “textos” que pueden ir o no, además de la reproducción exacta, siempre que demuestran el significado y/o añadir significado a él.

1. ¿Qué es la alfabetización visual?

El origen del término alfabetización visual se atribuye a menudo a James Elkins (Gil: 2011, 13) porque ha sido una de las voces más activas en la afirmación de la importancia de desarrollar la alfabetización visual en su “Visual Studies – A Skeptical Introduction” publicado en 2003, la necesidad de incluir los llamados estudios visuales en el currículo académico de las universidades estadounidenses.

Sin embargo, como señala José Manuel Damasio, ya que en 1969 Debes John habría usado la alfabetización visual a largo plazo para definir el conjunto de habilidades que son fundamentales para la comprensión de la realidad y el desarrollo de la comunicación, se puede desarrollar a través de la visión de la asociación a los demás sentidos y experiencias. En este sentido, dijo Debes: “Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication.” (Debes apud Avgerinou, s/d).

Por lo tanto, la alfabetización visual se refiere no sólo a la capacidad biológica para ver (Gil, 2011:15), o la capacidad de reconocer una expresión visual como tal (Elkins, 2003:136). La alfabetización visual y no se puede describir como la habilidad para identificar, interpretar y comunicar el contenido específico pictórico y su significado (Elkins, 2003:136; Gil, 2011:15). En este sentido, significa que “persona alfabetizada visualmente es aquel que es capaz de decodificar e interpretar la composición visual, pero también uno que es capaz de codificar y componer imágenes que pueden tener un sentido comúnmente entendido.” (Damasio, s/d).

De acuerdo con esta definición, se podría argumentar que la alfabetización visual se compone de tres niveles distintos. La primera se refiere a la capacidad de identificar una expresión visual como tal, el segundo nivel, después de la identificación, se refiere a la capacidad de interpretar. Es este proceso que se evocan experiencias visuales y el conocimiento se construye tan profundamente condicionada por el contexto social, cultural, histórico y político en el que cada individuo pertenece. Y, por último, el tercer nivel se refiere a la capacidad de organizar este nuevo aprendizaje con el fin de, en primer lugar, para aumentar nuestro conocimiento sobre una determinada realidad, y en segundo lugar, para mejorar nuestra capacidad de comunicarnos. Es en este nivel, es claro cómo la alfabetización visual se constituye como una estrategia de desarrollo social, cultural y político, en que el desarrollo de estas habilidades “implica un compromiso activo para hacer preguntas y buscar respuestas a los múltiples significados de experiencia visual.”(Morgado, 2009:137).

Es precisamente en el segundo y tercer nivel es evidente por qué la alfabetización visual se debe incluir, como defendió James Elkins (2003), en los programas escolares constituyéndose como un componente clave de la educación. La alfabetización visual implica el dominio de un conjunto de conocimientos previos, la comprensión y la que permite la transmisión de contenido visual. Por lo tanto, estos contenidos deben ser estudiados con el fin de dotar a las personas con habilidades críticas para el ejercicio pleno de la ciudadanía.



2. La urgencia del desarrollo de la alfabetización visual

Hoy en día nos enfrentamos a una proliferación de diferentes formas de representación gráfica y la expresión. A diferencia de períodos históricos anteriores, donde la cultura era principalmente oral o textual (Elkins, 2003: 131), la mirada contemporánea se ha convertido eminentemente. “We see more images per month or per year (...) that people on the past; and we can also process more images per minute.” (Elkins, 2003:129).

Paradójicamente, esta proliferación de representaciones pictóricas y expresiones que no ha contribuido a la evolución natural de la alfabetización visual, por varias razones. En primer lugar, como se ha señalado, y Gil, “el simple deseo de la experiencia aparece como un antagonista de la voluntad de entender que no sea para disfrutar” (2011:11). Por otra parte, las representaciones de representaciones visuales de complejidad ha dado lugar a más simple. Hoy en día estamos capacitados para “leer” las imágenes y el movimiento simple e inmediata de las imágenes complejas y oscuras del pasado (Elkins, 2003: 134). Los gráficos por ordenador se utilizan ampliamente en los medios como un ejemplo. Estas ilustraciones están diseñadas para “leer” lo más pronto posible, de inmediato su contenido y dejando poco espacio para la interpretación. En muchos casos, estos ejemplos están mucho más eficaz cuanto menor sea el nivel requerido interpretación. Finalmente, cabe señalar que la comprensión y la interpretación de muchas ilustraciones requiere el conocimiento de ciertos códigos. Como señala John Berger, “lo que sabemos o lo que pensamos afecta la forma en que vemos las cosas” (1996: 12). Y por lo tanto también la lectura de imágenes requieren aprendizaje. Martine Joly también advierte del creciente riesgo de ser engañado ya que a menudo están “influenciados, más inconsciente que consciente, algunos iniciados por la experiencia que podemos” manipular “nos sumerge en secreto las imágenes codificadas mediante el aprovechamiento el ingenio de nuestro” (2007:10).

En este contexto, le sigue preocupando que el aumento de la “visual” de la sociedad contemporánea contribuye en cierta medida, para la alfabetización visual. Como la alfabetización visual, como hemos visto, una habilidad esencial para la comprensión de la realidad, se hace evidente la necesidad de fomentar hoy en día esta formal en curso y continua.

3. La ilustración y el desarrollo de la alfabetización visual

El diseño es una poderosa herramienta para la transmisión de conocimiento. Para Manfredo Massironi el diseño es “un instrumento tan simple pero a la vez, tan intrínsecamente elástica que permite la narración, las formas más diversas, de la complejidad.” (1982:17).

Muchos ejemplos se producen estrechamente asociado con el texto, hay una clara correspondencia entre el lenguaje verbal y visual (Massironi: 1982, 115). Sin embargo, cuando las ilustraciones no son redundantes a la narrativa y articular con el texto en la producción de significados, estamos viendo una mayor estimulación de la creatividad que contribuye al desarrollo de la alfabetización visual y, en consecuencia, el espíritu crítico.

Para ello, los ilustradores tienen en sus posibilidades de eliminación de numerosas, como se ha señalado por Sophie Van der Linden, “leer un libro de imágenes no es sólo leer el texto y las imágenes (...) también está disfrutando de la utilización de un formato, el marco, la relación entre la cubierta y la guardia con su contenido, sino también las representaciones asociadas, elegir un orden de lectura dentro de la página, ajustar la poesía del texto con la poesía de la imagen, disfrutar del silencio de uno sobre el otro.” (2011, 8). Esta manera de ilustrar requiere tiempo y atención a la lectura, pero los puntos que señala Joly, “agudiza el sentido de la observación y mirando a incrementar el conocimiento y por lo tanto permite obtener más información (en su sentido más amplio) en la recepción espontánea de las obras” (2007: 52).

En este contexto, ilustrador y lector de tomar un papel activo en la construcción de significados: el primero establece las pistas de observación y de interpretación de las ilustraciones y la segunda se anima a llenar las “lagunas” en la aprehensión de los significados no sólo son más inmediatos, sino también la construcción de nuevos significados. Por lo tanto, la imagen se convierte en una valiosa herramienta para la enseñanza y el aprendizaje pueden contribuir al desarrollo de la alfabetización visual.



4. El caso de la editorial Planeta Tangerina

En esta última sección del artículo destaque la Planeta Tangerina (PT), una pequeña editorial portuguesa fundada en 1999. Centrado en la ilustración de libros de publicación, se presentan como un editor que apostar a lo que ellos llaman “formato de álbum - una donde el texto y las imágenes de trabajar juntos (...) la vinculación, completar, hacer ajustes y reajustes, la demanda de equilibrio del conjunto” (Planeta Tangerina, s/d).

El análisis del PT ejemplo es interesante porque las ediciones son un buen ejemplo de la construcción sofisticada de los textos visuales. Las ilustraciones de hacer visibles los conceptos abstractos y complejos, animando al lector a participar activamente en la interpretación del texto y la construcción del conocimiento. En este sentido, como Sophie Van der Linden, los autores también creen que el PT “un álbum es sólo eso: leer no sólo palabras, sino también imágenes, no sólo leer las páginas, pero las secuencias. Lea las cubiertas, guardas, los ritmos y cambios de ritmo, escenas de lectura, planos, detalles, diferentes tipos de representación, haciendo constantemente las conexiones entre los elementos, disfrutando del movimiento, el ruido, las pausas y los silencios de las páginas” (Planeta Tangerina, s/d).

El libro “Todos fazemos tudo” (Madalena Matoso, 2011) es un caso interesante para el análisis, ya que tiene “como un libro tradicional como Meli-Melo”, proporcionando una mayor interacción entre el lector y el libro. En un jugueteón, PT buscando aquí la promoción de la igualdad de género, utilizando los juegos creados por los ejemplos visuales de formas y colores básicos “en la parte superior de la página se reveló su identidad - si es hombre, si es mujer, ya sea joven o de edad, en la parte inferior para revelar las acciones (...) el lector para adaptarse a las diferentes combinaciones: pasar las páginas es posible cambiar los caracteres y/o actividades y observar cómo, al menos en este libro, no hay prejuicios o ideas hizo”. (Planeta Tangerina, s/d).

Otros rasgos que caracterizan a las representaciones gráficas de cualquiera de los ilustradores de PT son las formas se superponen con frecuencia con colores opacos o transparencias. Este enfoque hace que las ilustraciones no son reconocidos e interpretados de inmediato, lo que indica la necesidad de ser revisada. Por ejemplo, señala la publicación “Duas estradas” (Martins e Carvalho: 2009), teniendo dos sentidos de lectura, uno de izquierda a derecha, y una en sentido inverso. Cada lectura corresponde un sentido de la historia en un viaje por separado, que se cruza con la historia de la inversa. Las historias se pueden leer simultáneamente o por separado.

Puente también exigente vista de la lectura en el caso de “Livro dos Quintais” (Martins e Carvalho: 2010), claro ejemplo de la complejidad y el detalle de las ilustraciones, que subyacen a la (re) lectura de modo que, progresivamente, para añadir significado.

Los títulos de las propuestas de algunos de los ES entrar en el campo del significado en la que las ilustraciones se presentan con significados que no estaban previstos originalmente. En el libro “Pê de Pai” (Martins e Carvalho: 2006) hay una serie de asociaciones entre palabras e ilustraciones, que desafían a la lectura de la descodificación de los significados de términos como “freno de padre”, “padre de seguridad” o “Padre flecha,” por ejemplo. La combinación de texto e imagen se utiliza como un tema a explorar, de manera sutil y muy creativo, la relación de complicidad entre padre e hijo, la desmitificación de la experiencia de haber crecido en familias monoparentales.

De diferentes maneras, pero siempre a través de la ilustración, el texto y el libro como un objeto, los lectores se les anima a pensar críticamente sobre el contenido presente en los álbumes ilustrados de PT. Su línea editorial es, pues, un buen ejemplo para reflexionar sobre el papel de la ilustración en el desarrollo de nuevas habilidades y el estímulo de los lectores (abrigo para niños y jóvenes) a las nuevas formas de pensar y actuar.

Conclusión

En este artículo tratamos de mostrar cómo la ilustración puede operar ya sea en la identificación de las representaciones visuales, ya sea en la interpretación y la construcción de las representaciones más complejas. En el contexto de las sociedades contemporáneas, caracterizadas por la proliferación de la representación de formas distintas de expresión pictórica y, el desarrollo de la alfabetización visual es un elemento clave para la formación de las personas más informadas y competentes. Por ello es importante fortalecer el papel de la ilustración en el contexto de enseñanza-aprendizaje, donde se puede llegar a asumir un papel decisivo, consolidándose como una herramienta para el desarrollo de la alfabetización visual “que nos enseña a hacerlo de otra manera a ser una mirada no ingenua acerca de la complejidad de las fascinantes imágenes que nos rodean.” (Gil, 2011:30).



Referencias bibliográficas

- Avgerinou, Maria. (s.d.). What is "Visual Literacy??. [consulta 28 enero 2012]. Disponible en: <http://www.ivla.org/org_what_vis_lit.htm>.
- BERGER, Jonh. (1996). Modos de Ver, col.: Arte & Comunicação, Lisboa: Edições 70.
- COSTA, Joan; MOLES, Abraham. (1991). Imagen Didáctica, Barcelona: Ediciones ceac, S.A.
- DAMÁSIO, José Manuel. (s.d.). Contributos para a constituição de uma literacia mediática. [consulta 28 enero 2012]. Disponible en: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/_texto.php?html2=damasio-manuel-literacia-mediatica.html>.
- DAMÁSIO, José Manuel. (2008-2010). "Literacia Visual" in Dicionário Crítico de Arte, Imagem. Linguagem e cultura. [consulta 28 enero 2012]. Disponible en: <<http://www.arte-coa.pt/index.php?Language=pt&Page=Saberes&SubPage=ComunicacaoELinguagemImagem&Menu2=Autores&Slide=41>>.
- ELKINS, James. (2003). Visual Studies – A Skeptical Introduction, New York: Routledge.
- GIL, Isabel Capelo. (2011). Literacia Visual – Estudos sobre a inquietude das imagens, col.: Arte & Comunicação, Lisboa: Edições 70.
- JOLY, Martine. (2007). Introdução à Análise da Imagem, col.: Arte & Comunicação, Lisboa: Edições 70.
- LINDEN, Sophie Van der. (2011). Para ler o livro ilustrado, São Paulo: Cosac Naify
- MASSIRONI, Manfredo. (1982). Ver pelo Desenho – Aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos. Lisboa: Edições 70.
- MADUREIRA, Marta. (2010). "Ilustração, breve reflexão sobre uma possível definição" in Book of Abstracts – Design2011, International Design Conference
- MARTINS, Isabel Minhós; CARVALHO, Bernardo. (2006). Pê de Pai, Carcavelos: Planeta Tangerina.
- MARTINS, Isabel Minhós; CARVALHO, Bernardo. (2009). Duas Estradas, Carcavelos: Planeta Tangerina.
- MARTINS, Isabel Minhós; CARVALHO, Bernardo. (2010). Livro dos Quintais, Carcavelos: Planeta Tangerina.
- MATOSO, Madalena. (2011). Todos fazemos tudo, Carcavelos: Planeta Tangerina.
- MORGADO, Margarida. (2009). "Texto visual/texto cultural. Uma perspectiva de desenvolvimento da literacia visual e intercultural dos jovens" in Anexo dos Congressos 6.º SOPCOM/8.º LUSOCOM. [consulta 28 enero 2012]. Disponible en: <http://conferencias.ulusoфона.pt/index.php/sopcom_iberico/sopcom_iberico09/paper/view/440/438>.
- RANCIÈRE, Jacques. (2011). O Destino das Imagens, Lisboa: Orfeu Negro.
- FARIA, Maria Isabel; PERIÇÃO, Maria da Graça. (2008). Dicionário do Livro - Da escrita ao livro electrónico, Coimbra: Editora Almedina.
- Planeta Tangerina (s.d.) sem título.[consulta 28 enero 2012]. Disponible en: <<http://www.planetatangerina.com/pt/ola>>.
- Planeta Tangerina (s.d.). Pê de Pai – Proposta de Exploração para Pais e Educadores. [consulta 28 enero 2012]. Disponible en: <http://www.planetatangerina.com/sites/planetatangerina.com/files/prop_pai.pdf>.
- Planeta Tangerina (s.d.). Todos fazemos tudo – Proposta de Exploração para Pais e Educadores Disponible. [consulta 28 enero 2012]. en: <http://www.planetatangerina.com/sites/planetatangerina.com/files/prop_tfft.pdf>.
- Planeta Tangerina (2011). sem título. [consulta 28 enero 2012]. Disponible en: <www.planetatangerina.com/pt/ola>.



Visual arts and cultural mediation in the Modern Art Centre of Calouste Gulbenkian Foundation

Camila Yuri Brito Honda milahonda@gmail.com

José Pedro Barbosa Gonçalves de Bessa pbessa@ua.pt

ID+ Research Institute for Design and Media Culture, Universidade de Aveiro, Portugal

Resumen

Este artículo es resultado de un proceso de evaluación cualitativa que ha involucrado a las actividades desarrolladas por el sector educativo del Centro de Arte Moderno de la Fundación Calouste Gulbenkian. Con la observación directa de las diversas actividades, el estudio asocia los resultados obtenidos (en el nivel de la satisfacción del público acerca de la experiencia in loco), a la metodología de mediación cultural y educación museal que explora la cultura visual, el aprendizaje lúdico y la ilustración en el contexto de la educación a lo largo de la vida y del paradigma postmoderno en educación artística.

Palabras clave

Fundación Calouste Gulbenkian, Mediación cultural, Educación museal.

Abstract

This article is the result of a process of qualitative assessment that has involved activities developed by the educational sector of the Modern Art Centre of the Calouste Gulbenkian Foundation. With direct observation of several activities, the study associates the results obtained (in what concerns public satisfaction with the experience in loco), with the cultural mediation and museum education methodology activities that explore visual culture, playful learning and illustration in the context of the lifelong learning and the postmodern paradigm in art education.

Keywords

Calouste Gulbenkian Foundation, Cultural mediation, Museum education.

1 The postmodern model in museum and art education

Hernandez (2009) tells us that the idea of cultural identity is not without determinism and that in this sense, education has always been configured around the identity in the realm of “what we should be, what we should think, than we should do”; it is also an important tool in the possibility of reinventing ourselves.

Studies on visual culture help us to think about our identities and cultural contexts and have been incorporated into arts education, highlighting the influence of images in our thoughts, our actions and feelings, the way we interpret, give meaning and relate ourselves to the world around us.

In this sense, Hernandez (2007) proposes a “different direction” for the visual arts education, suggesting a cultural approach to visual representations, considering that an educational experience, when concern with approaching the “cultural sites” the individual, i.e. his/her cultural references, can help in the construction his/her “experiences of subjectivity”. Just as Paulo Freire (1987) pointed to the need for social contextualism and the “restoration of inter-subjectivity” in education. These two scholars also point to a break with the dualistic discourse



“oppressor X oppressed” or “sender / receiver” so that teaching and learning may function as a shared construction of knowledge.

The Relational Aesthetics, defended and observed by Bourriaud (2009) in the contemporary art context, performs experiments that are characterized by an enhanced relationship between art work and viewer. Instead of a mere encounter between a viewer and an object / art work, relational art promotes “inter-subjective meetings”, in which the meanings are made collectively. The subjectivity gains special relevance and joins a interpretation process that, as mentioned by Ana Mae and Rejane Coutinho (2004) mention, “significa conseguir sintonizar toda a realidade de uma forma através da feliz adequação entre um dos seus aspectos e a perspectiva pessoal de quem a olha”.

The field of museum education, particularly post-modern, has been consolidating constructivist theories on learning, even if Juanola and Colomer (2005) refer three educational frames that still coexist in museums in the 21st century: The traditional museum, where the educational function becomes an enhancement to convey the curator’s speech to the visitor; the modern museum, which sees the educator as someone in charge of developing various types of activities to a wide audience as a way to gain visitors / consumers; and, finally, the “post-museum” (*posmuseum*), where the educational task is to develop alternative discourses to the exhibitions, seeing the visitors as active individuals in the construction of knowledge and especially understanding the educational function as the core of the museum.

The mediator establishes, facilitates and leads the public’s relation with art during the experience time of contact with the art work. In a process that involves being in between the parties, he/she takes different positions depending on situations like those described by Juanola and Colomer (2005), with his/her particularities as individual and professional and the public characteristics, with its individuals references and prior motivations, conducting unique experiences of negotiation meanings.

In postmodernism there is a clear change in the way we relate to art and position ourselves in relation to it. The new paradigm of cultural approach to the visual representations exists, as stated by Hernández (2009: 17), “(...) não para falar do que ‘se vê’ na verdade da representação, mas para reconhecer como cada um ‘se vê’ e é colocado em práticas de discurso”.

2 The Calouste Gulbenkian Foundation and the Modern Art centre through the ages and the challenges

The Calouste Gulbenkian Foundation, of private law and public utility, has its headquarters in Lisbon and, along its more than 50 years of existence, came to be regarded sometimes as the “state within a state” or the “true ministry “ of culture and education in Portugal (Barreto, 2006). Its public (in general, educated, informed and with an economic and education level and well above the average of the population), classifies it in an intermediate position in what concerns the categories of “too popular or too elitist” and “too conservative or too avant-garde.”

The educational program DESCOBRIR publishes biannually two brochures of programming, one for schools and organized groups and one for the general public, with activities such as visits, workshops, courses and musical performances, under various formats, schedules and lengths, and covering a wider public, from babies to senior public.

The cultural mediation at the CAM goes back to the 1980s when, in the Department of Animation, Creation and Education through Art (ACARTE), began the activities of the Children’s Art Centre (CAI). The CAI used to promote training courses for monitors, exhibitions and various activities for children and adult audiences. Its closure marks the closing of a cycle of 20 years of workshop practices engaged in the ideals of Education through Art. The inauguration of the educational sector of the CAM marks a clear shift in the structural strategy of the programming, which now has a much more direct connection with the permanent collection and the temporary exhibitions at the Modern Art Centre. The initiatives, as Antonio Pinto Ribeiro (2006) refers, came to be “more oriented to the creation of activities and communication with the public, and the spaces of interpretation.”

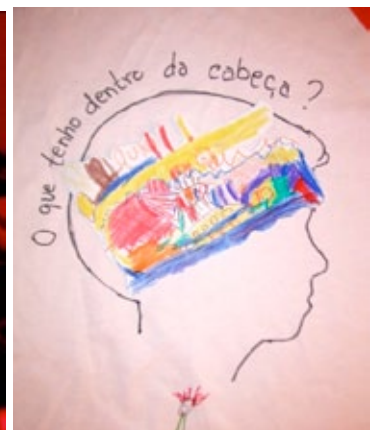
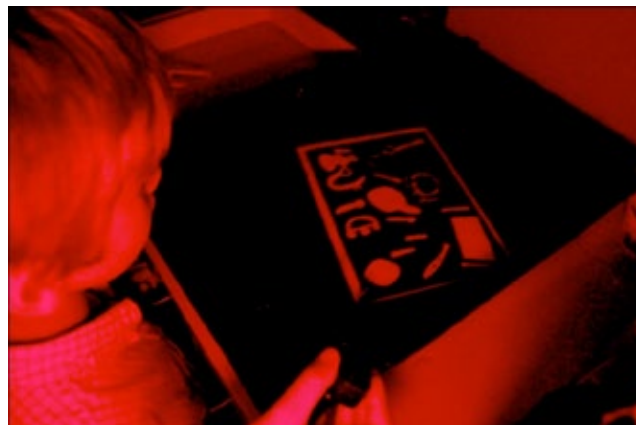


The public evaluates with a very positive rate the activities promoted by the DESCOBRIR program. In the case of children's activities at the Centre of Modern Art, the percentage of children who liked the monitors or the workshops was above 90% in all activities. The vast majority of children already had participated in other activities of DESCOBRIR, and over 90% replied that they were willing to participate in new workshops (Honda, 2011). This information points to the excellence of the activities offered by the program and indicates the loyalty of the public who, as Barreto (2006) states is more active culturally than the Gulbenkian Museum and the Music Department.

The activities at the CAM, not only led the participants to temporary exhibitions and the permanent collection of Modern Art Centre, but also to the Gulbenkian Museum, the central building, e.g. to the photography exhibition *Fronteiras*, in the Next Future program, and the gardens of the Foundation; thus, valuing audience-crossing between different sectors and areas of the Calouste Gulbenkian Foundation and providing broader perspectives and experiences in terms of visual arts.

Starting always with a dynamic presentation of all participants, including monitors, the close relationship established with the children was a facilitator of dialogue and sharing moments in the construction of knowledge involved in learning experiences.

In all the activities, the awakening of curiosity was present. I remember the moment when, with the lights off, at the workshop *Percursos viajantes*, children worked in the process of photographic developing the image, and one at a time, manipulated the photographic paper for revelation. The images would reveal the objects that each child had chosen to secretly take in his/her suitcase. Afonso (nine years) said "I know, I know! Must be something to confuse us! "And after the first frame developed, Marguerite (seven years) said" This is a fantastic experience. "



Pictures 1 and 2. Left: photographic process during the workshop "Paths travelers," by Maria Medicine, 2011. Right: Work performed during the workshop "Questions in the air," by Vera Avelos, 2011.

Being always established a relationship with the temporary exhibitions or the permanent collection, in each workshop the trip to the museum took place in different ways, allowing children to participate in various workshops, also to have different perspectives on the exhibition, the works of art, the artists and, in a broader sense, on the very idea of art, coupled with subjectivity.

In the workshop "A sombra das palavras", held at the temporary exhibition of João Penalva, at the CAM, the group received at first, a "surprise message" from the artist, with reproduction of one of his works on display (one scene in black and white). From this work, which led to the theme of the workshop, numerous recreational activities were developed together. The João Penalva's picture was reproduced by the children in a large color-panel, where they draw and added several elements, giving many features to the characters from the early work and building the plot which was later staged in a theater of shadows made with puppets fabricated during the story telling sessions. The story was recorded with the participation of every child from the group. In this workshop, when visiting the museum, we walked through the permanent collection in tracks drawn by lot, about the works of art.



In the “Perguntas no Ar” workshop - where the comment “the best school in the world” was registered in one of the surveys - the curiosity and pleasure of the learning experiences constituted memorable moments vis-à-vis the art works. Moments of dialogue, shared construction of knowledge and memories about the works visited registered (by writing or drawing) in notebooks called “diários de bordo”. I describe one of these moments, in the following:

The children, wrapped in a storyline about trips to the sea, were conducted to the museum bearing his “logbooks”, towards “a port that is not real, it’s surreal.” Faced with the first picture, the monitor questions the children about what they see in that painting. At first there were no answers, then she says it looks like a storm and asks “Do the sailors sleep well at night?”, “Do they have nightmares during storms?” Ricardo (ten years) immediately responds, “If I was one of them, I would not be afraid!” Amidst the dialogue, questions arise, such as “But did it really happen?”, and it is the opportunity for monitors to give back other questions like “Do storms really happen?”, “Is it only in our dreams?” A child said that it only happens in nightmares. And when they are asked about the next picture, Beatriz (eight years) immediately says: “It looks like dreams” and then the monitors ask them which of them draw their own dreams. The dialogue continues about the adjacent works. One of the pictures had been recognized by a child as the sea bottom, and then the monitors asked what would be happening “up there”, which raised several possibilities. They resume the initial question that led them to the museum, asking, “So, is it real art or rather a surreal art?”

The example above depicts the children’s feedback, incorporated in the learning process, which was a constant in all the workshops offered by the CAM. It is but a small excerpt from a workshop lasting a total of 15 hours. As refers Susana Gomes da Silva (2006: 10-11), coordinator of the education sector of the CAM, the current paradigm of arts education, i.e. the postmodern or “post-museum” means “(...) uma perspectiva epistemológica que concebe o conhecimento como sendo uma produção subjectiva (enquanto construção dos sujeitos) e a aprendizagem como um rico e complexo processo contextual de interpretação”.

Conclusion

This article briefly describes, from an internship experience at the Calouste Gulbenkian, how the relationship between public and contemporary art works, especially in children, at the Modern Art Centre, and the philosophy which inspires the Foundation calendar.

The CAM activities articulate a broad intersection of different knowledge, providing very significant experiences at the level of training throughout life. Involving the participants in an atmosphere of curiosity, pleasure and shared construction of knowledge, they constitute a very special job, carrying the postmodern paradigm of art education and museum education into the various levels of their diverse calendar.

Once, during an informal conversation between the Portuguese, by saying that I was starting an internship at the Calouste Gulbenkian Foundation, I heard “Oh, the Gulbenkian Foundation is a breath of fresh air!” At that moment I completely agreed, and in the end of my traineeship, after daily attend the Foundation and many of its activities, I do not hesitate saying that I keep this same feeling.

Bibliographical references

- Barbosa, Ana Mae; Coutinho, Rejane (2004). “Diálogo e Reflexão: uma Proposta de Mediação” In Brasil, Centro Cultural Banco do. Diálogos e reflexões – Ver e perceber a arte, 6-11. São Paulo: Banco do Brasil.
- Barreto, António (2006). “A Fundação Gulbenkian e a sociedade Portuguesa” In Fundação Calouste Gulbenkian: Cinquenta anos 1956-2006. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bourriaud, Nicolas (2009). Estética relacional. Traduzido por Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes.
- Comissão europeia (2003). Validation of Non-Formal and Informal Learning: Contribution of the Commission Expert Group (Progress Report). Acedido em 15 de setembro de 2011. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/infonational2004.pdf>.



- Faria, Margarida Lima de. (2007). "Avaliação" In Barriga, Sara; Silva, Susana Gomes da (coord.) Serviços educativos na cultura, 67-77. Porto: Setepés.
- Foster, Hal. (1982). "Asunto: Post" In Walliz, Brian (ed.) Arte despues de la modernidad – Nuevos planteamientos en torno a la representación, 190-201. Madrid: AKAL.
- Freire, Paulo (1987). Pedagogia do oprimido, 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gulbenkian, Fundação Calouste. 2004. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: Fundação Clouste Gulbenkian.
- Hernández, Fernando (2007). Catadores da Cultura Visual – proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Hernández, Fernando (2009). "Conferencia de Prensa en las instalaciones del Centro Cultural de España (CCE)" In Cultura, conocimiento y poder. Montevideo: Comisión Asesora en Educación y Arte del MEC. Acedido em 11 de setembro de 2011. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_W_b7KtuyskJ:www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/verContenido.aspx%3FID%3D208243+fernando+hernandez+porque+cultura+conocimiento+y+poder&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt.
- Honda, Camila Yuri Brito (2011). Mediar a arte - o programa Desobrir da Fundação Calouste Gulbenkian. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Juanola, Roser; Colomer, Anna (2005). "Museos y educadores: perspectivas y retos de futuro" In Huerta, Ricard; Romà, Calle de la (ed.) La mirada inquieta-Educación artística y museos. València: Universitat de València.
- Martinho, Teresa Duarte (2007). Apresentar a Arte: Estudo sobre monitores de visitas a exposições. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.
- Parsons, Michael J. (1999). "Mudando direções na arte-educação contemporânea" In Compreender a Arte: um ato de cognição verbal e visual (V Encontro). São Paulo: SESC. Acedido em 17 de outubro de 2011. http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_5.htm.
- Quinet, Patrick (1992). "Voyage à travers La créativité" In ACARTE, Educação pela Arte – Pensar o futuro, 103-109. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, Arquimedes da Silva. 1998. Mediações Arteducacionais. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, Susana Gomes da. (2006). "Para além do olhar: a construção e negociação de significados a partir da educação museal" In Calaf, Roser; Fontal, Olaia (coords.), 2006, Miradas AL Património, 107-124. Gijón: Ediciones Trea, S. L.
- Silva, Susana Gomes da. (2007). "Enquadramento teórico para uma prática educativa nos museus" In Barriga, Sara; Silva, Susana Gomes da (coord.) Serviços educativos na cultura, 57-66. Porto: Setepés.



Ilustración Y Poesía. Una Investigación Didáctica En Torno A La Poesía Visual

Salvador Conesa Tejada salvador.conesa@um.es
José Mayor Iborra jmayor@um.es
Universidad de Murcia, España

Resumen

El propósito de esta investigación se centra en la propuesta de una práctica artística sobre “poesía visual”, enmarcada dentro del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Murcia. Esta investigación docente nace con la intención de formular nuevas actividades prácticas en la asignatura de Ilustración capaces de reforzar el contenido teórico, en este caso: ilustración, tipografía y lenguaje visual. El objetivo principal será el de mostrar los paralelismos existentes entre la ilustración y la poesía verbal, pasaremos de la imagen y palabra escrita a la palabra dibujada, de un lenguaje verbal a uno visual. En el proceso de elaboración el estudiante aplicará las técnicas y conocimientos adquiridos en las clases teóricas, además de documentarse de diversos trabajos previamente realizados por profesionales. Los ejercicios finales serán clasificados y analizados en función de los contenidos teóricos propuestos. A partir de esta primera clasificación se investigará sobre el impacto expresivo de la poesía visual y las nuevas dimensiones “paragramaticales” que suscita la imagen de un poema verbal. Las conclusiones extraídas mostrarán las nuevas asociaciones mentales que surgen más allá de la desviación de la norma gramatical, es decir, la imagen modifica la percepción de lo escrito y activa una nueva interpretación del texto.

Palabras clave

Forma, Percepción, Poesía Visual, Imagen, Dibujo.

Abstract

Abstract. the purpose of this research focuses on the proposal of an artistic practical regarding “visual poetry”, which forms part of the Fine Arts Bachelor Degree of the University of Murcia. This academic investigation began with the intention of developing new practical activities in the subject of Illustration capable of reinforcing the theoretical content, in this case: illustration, typography and visual language. The main objective will be to show the parallels existing between illustration and verbal poetry; we will go from image and the written word to the drawn word, from a verbal language to a visual one. In the preparation process, the student will apply techniques and knowledge acquired in the theoretical classes, as well as researching different works carried out previously by professionals. The final exercises will be classified and analysed according to the proposed theoretical content. From this first classification, the expressive impact of visual poetry and the new “paragrammatical” dimensions raised by the image of a verbal poem will be investigated. The drawn conclusions will show the new mental associations that arise beyond the deviation of the grammatical standard, in other words, image modifies the perception of what is written and activates a new interpretation of the text.

Keywords

Shape, Perception, Visual Poetry, Image, Drawing.



Introducción

Este texto, enmarcado en el campo de la investigación didáctica y artística, recoge una experiencia docente en la asignatura de Ilustración, dentro del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Murcia. La actividad propuesta intenta abordar la naturaleza expresiva y evocadora de la ilustración gráfica explorando las conexiones entre la palabra y la imagen. Esta actividad, a pesar de estar enfocada a la educación universitaria, podría aplicarse bajo unos criterios similares en la educación infantil.

El objetivo principal de esta tarea será el de mostrar los paralelismos existentes entre la ilustración y la poesía. En la poesía verbal su poder de transmisión, más allá del sentido literal de sus palabras, provoca en el lector una segunda lectura en busca de un significado distinto al puramente referencial. De igual modo, la ilustración dispone de mecanismos similares, capaces de activar un pensamiento reflexivo en el espectador. La misma desviación de la norma gramatical que activa el lenguaje metafórico en la poesía verbal se extrapola a la poesía visual. Es decir, las mismas figuras retóricas que surgen al leer una poesía (metáfora, metonimia, hipérbole ...) se aplicarán en la ilustración.

Antes de la implementación de la actividad, y con la idea de establecer criterios críticos respecto a las metas propuestas, se propone comparar los objetivos de la actividad con las expectativas del alumno. En muchas ocasiones el estudiante trata de adaptar el ejercicio a sus condiciones e inquietudes. Este hecho, lejos de obviarlo, se considera un dato de estudio para elaborar futuras propuestas. La motivación del alumno al afrontar una tarea debe estar en los niveles más altos, por lo tanto, cualquier aspecto que pueda despertar su interés será de gran utilidad.

El estudio del desarrollo y la implementación de la actividad servirá para extraer las conclusiones relacionadas con los objetivos propuestos y los resultados conseguidos. Estos datos deben ser analizados para adaptar la tarea, si así se considera, en la guía docente de la asignatura. Se dará una gran importancia a la capacidad de trabajo del alumno fuera del aula, así como a los plazos propuestos y a los resultados finales.

1 Propuesta inicial

Desde hace algún tiempo la enseñanza de las bellas artes se caracterizan por su capacidad para incorporar distintas disciplinas a la creación artística. Lo que hace que la literatura, como en este caso, tenga un papel protagonista en muchos de los procesos de aprendizaje artístico. Pero se debe incidir en el carácter plástico del ejercicio, convenciendo a los alumnos de la importancia de su papel como creadores y no como meros traductores del mensaje poético. Los estudiantes deben transmitir con la poesía visual del mismo modo que lo hace la poesía verbal, formando, con las imágenes, propuestas capaces de evocar nuevas poéticas.

La poesía visual, que forma parte de la poesía experimental, la podríamos considerar como un género en sí mismo. Dentro de las posibles definiciones y manifestaciones existe una combinación entre el lenguaje visual y el verbal, aunque puedan participar otro tipo de lenguajes. El lenguaje visual interviene en la poesía verbal mediante valores plásticos como el color, la forma, las texturas, etc. formando un metalenguaje, es decir, a través del lenguaje visual hablamos de la poesía verbal. Dichos valores los utilizará el alumno al elaborar una poesía visual, factores como el uso de una determinada fuente, de la caligrafía, del espacio, del color o su ausencia, etc. Estos recursos, utilizados para establecer el diálogo entre los dos tipos de lenguajes, se suelen combinar de manera equilibrada. Sin embargo, en esta actividad, el estudiante deberá afrontar la realización de un poema visual incrementando el valor plástico de la imagen sobre el verbal.

Los caligramas del uruguayo Campal suponen un buen punto de partida desde el que explicar la el desequilibrio entre el aspecto visual y el verbal. En una de las poesías visuales de Campal utilizó como base de la obra una página de ABC, sobre la que trazó un texto en otra dirección. La imagen final evoca un discurso visual previo, antes de acometer la lectura del texto, es decir, la percepción inicial indica que el valor plástico prima sobre el gramatical. En este caligrama se utiliza el texto tradicional de un periódico, formado por tipos móviles, como soporte para otro texto caligráfico. La contraposición de estos dos factores, la palabra escrita sobre la impresa, altera el orden lógico y provoca una segunda lectura, dos mensajes ocupando un mismo



espacio, el gesto manual sobre los tipos mecánicos. La experiencia estética inicial se anticipa, en esta obra, a la lectura de la poesía verbal.

Una desviación similar a los dibujos de Campal la encontramos en algunas de las obras de León Ferrari en su “serie de errores”. A pesar de los 38 años de diferencia que separan las dos obras, el mensaje y la estética visual coinciden plenamente. La caligrafía de estas obras pierde por completo la forma de las letras que la componen, formando una caligrafía visual. El deterioro casi infinito de estos textos los hace ilegibles verbalmente pero perfectamente comprensibles a nivel visual.

Otro valor de suma importancia, antes de afrontar la realización de un poema visual, es el empleo correcto de los valores plásticos que intervienen en la imagen. Debemos recordar que el mensaje que se pretende transmitir a través de una imagen se ve potenciado al utilizarse sólo los recursos necesarios. En nuestro caso, con el objetivo de reducir los valores que intervienen en la lectura de la imagen, el ejercicio propuesto se realizará en blanco y negro.

2 Objetivos y metodología docente

Los objetivos del ejercicio, ligados a las competencias del título de grado y de la asignatura, pretenden potenciar aquellos aspectos necesarios en la formación del alumno. Todos los objetivos, los generales y los específicos, han sido introducidos en cada una de las actividades propuestas durante el curso de manera gradual.

El método de esta investigación didáctica se basa en contextualizar los conocimientos desde las vivencias personales de los alumnos. La actividad propuesta ofrece al estudiante la oportunidad de elegir el texto que transformará en ilustración. Desde ese momento el alumno filtra, a través de su experiencia, aquellos poemas sobre los que proyectar un significado, un sentido. Con ello se pretende fortalecer el discurso artístico del alumno con propuestas válidas para cualquier tipo de disciplina artística.

La actividad propuesta, como el resto de tareas, se publicará en primera instancia a través de Aula Virtual . El alumno dispondrá desde ese momento, antes de la explicación en clase de los contenidos específicos, de los datos suficientes para comenzar a idear propuestas al respecto. La ficha publicada recogerá el número de la práctica, el tamaño, el formato de entrega, los plazos y una breve propuesta de la misma.

Es requisito indispensable que el alumno alimente su creatividad aplicando las técnicas y conocimientos adquiridos, así como documentarse en los diversos trabajos previamente realizados por profesionales. En el caso de esta práctica, y con el fin de desarrollar las competencias propias de la materia, la metodología a seguir estará basada en clases teóricas, clases prácticas y tutorías académicas.

3 Evaluación

La evaluación tendrá en cuenta la adquisición de competencias por parte del estudiante. Para obtener una calificación final positiva se necesita que el ejercicio propuesto y el proyecto final tenga una calificación igual o superior a cinco puntos sobre diez posibles.

Los criterios utilizados para evaluar esta práctica se dividen en tres: En primer lugar, la presencia y participación en las clases teórico prácticas y sesiones de tutoría, demostrando el dominio y coherencia en la formulación de argumentos. En segundo lugar, valores como el desarrollo técnico, el compositivo y la originalidad y creatividad. Y en tercer lugar, el correcto funcionamiento del trabajo autónomo del alumno, es decir, que el alumno ha seguido las pautas adecuadas en la revisión y las entregas.

4 Resultados y conclusiones

Una vez implementada y finalizada la práctica “Poesía visual”, se consideran satisfactorios los resultados obtenidos en el desarrollo de la misma. Los alumnos han sido capaces de asimilar los conocimientos específicos y de plasmarlos en las ilustraciones presentadas.

En lo referente a la evaluación, en líneas generales, el trabajo creativo del alumno ha sido valorado de manera positiva, lo cual denota su capacidad para afrontar este tipo de



ejercicios. De igual modo, la participación en clase y el interés del alumno ha sido valorada muy positivamente. El problema lo encontramos en el bajo rendimiento del alumno fuera del aula. En la Tabla 1 se evidencian los bajos resultados en el trabajo autónomo del alumno. Los problemas, tratados de un modo individualizado, son de diversa índole, casi ninguno relacionado con cuestiones académicas. No obstante, si analizamos la nota media del trabajo autónomo del alumno a lo largo del curso se confirma una dinámica positiva, es decir, la implicación y el hábito del alumno aumenta en el transcurso del curso.

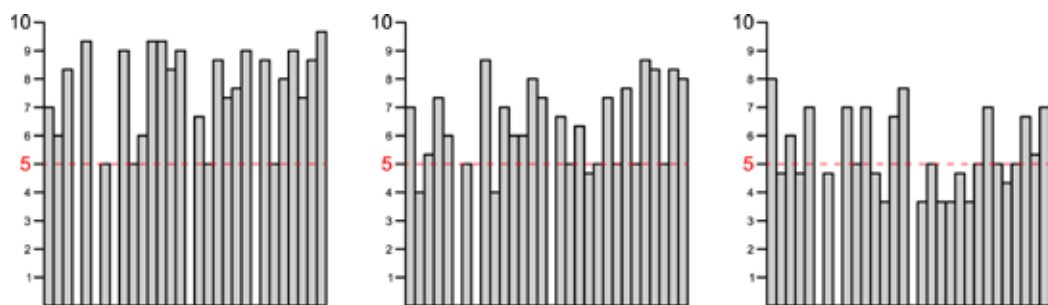


Tabla 1. Desglose de los tres criterios de evaluación: Participación, desarrollo técnico y trabajo autónomo del alumno.

Si estudiamos las conclusiones artísticas en base a las propuestas presentadas por los alumnos, los resultados son notables. Los ejercicios destacan por su variedad, creatividad y desarrollo técnico. La Figura 1 muestra tres de las ilustraciones propuestas por los estudiantes. Estas imágenes son un ejemplo del modo en el que los alumnos han interpretado el texto elegido por ellos mismos.



Figura 1. Poemas visuales de los alumnos Cristina Ursachi, Ana Tirado y María Luz Ruiz.

La primera de las ilustraciones, de Cristina Ursachi, la podemos comparar, por ejemplo, con los “Textchones” o textos tachados de la obra de Millán, dibujados en 1965. La obra de Millán, más plástica que la de Ursachi, tacha textos escritos previamente de manera que la visión final sea un bloque de líneas que a su vez conforman figuras cuadradas y rectangulares. En la imagen de Ursachi, sin embargo, los tachones no hacen más que velar el contenido, obligándonos a esforzarnos en conocer el mensaje completo, el permitido y el prohibido. La poesía visual de Tirado y Ruiz (Figura 1) son, por otro lado, un claro ejemplo de abstracción, en el que la imagen prevalece sobre un texto difícilmente legible. Ninguna de estas imágenes invitan a la lectura, todo lo contrario, el sometimiento que sufre el texto lo relega a un segundo plano, tomando sólo la forma de éste como si de un pincel se tratase.

Así pues, destacamos los resultados gráficos y académicos obtenidos en esta actividad. La mayor parte de los trabajos presentados por los estudiantes han sabido dotar de sentido a las ilustraciones, a la vez que combinarlos con adecuado desarrollo técnico y creativo. Por lo tanto, proponemos prácticas similares basadas en la metodología del sentido, en las que poder transformar experiencias vitales en propuestas creativas.



Referencias bibliográficas

- Fernández Serrato, J. C. (2003) *¿Cómo se lee un poema visual?: retórica y poética del experimentalismo español (1975-1980)*. Sevilla: Alfar.
- López Gradolí, A. (2007). *Poesía visual española: antología incompleta*. Madrid, Calambur Editorial.
- Muriel Durán, Felipe (2000). *La poesía visual en España, siglos X-XX: antología*. Salamanca, Ediciones Almar.
- Dondis, D. A. (1995) *La sintaxis de la imagen: Introducción al alfabeto visual*. México, 1995.
- Zeegeen, L. (2005) *Principios de ilustración*. Barcelona, G. Gili.
- Cohen, Jozef (1973) *Sensación y percepción visuales*. México, Trillas.
- Gattengo, C. (1979) *Hacia una cultura visual*. México, Editorial Diana.
- Swann, A. (1993) *La creación de bocetos gráfico*. Barcelona, G. Gili.
- Satue, E. (1988) *El diseño grafico: Desde los orígenes hasta nuestros días*. Madrid, Alianza.



“I want, I can, I’ll do it!”: proposal of a 2D animated television series for asthmatic children

Joana Pereira joana.m.r.pereira@gmail.com
Conceição Lopes col@ua.pt
Universidade de Aveiro, Portugal

Abstract

“I want, I can, I’ll do it!” is the series’ title that orientates the communication and languages of the protagonists of the series, Rita and Pedro as well as their companion Blá, of the themes and sceneries where they act in.

The present proposal was developed on the context of a Master’s Degree in Design of 2011, in Universidade de Aveiro. The fields related to the various options in the creation and elaboration of the visual language of the characters, sceneries and chosen themes are: the design, illustration and 2D animation; the pragmatics of the communication, ludicity and learning; the interests and motivations of the six and seven year old children; and the manifestation of the pathology of asthma. This communication also means to emphasize the characters of the series and how they communicate.

Keywords

Communication, ludicity, learning

Introduction

The present communication brings to discussion the visual language created on the context of the Master’s Degree in Design in Universidade de Aveiro for a television series “I want, I can, I’ll do it!”, aimed to the general children and youth audience, and focusing on 6 and 7 years old children with asthma.

In this project, the designer assumes the role of: will manager; interpreter of the available information, working it in a communication with the audience point of view; promoter of a particular form of emotion that motivates the appropriation and memorization of shared contents.

The need to act as a will manager appears with the requirements of working with various specialists, namely doctors – who have the knowledge, but don’t always know how to select and translate the scientific information considering the target, and aren’t always receptive to the idea of cooperating with other specialists even if to develop better strategies of interpersonal communication. Working in interdisciplinary teams requires the maintenance of harmony between the participants, so to ensure the project’s quality (Pagani, 2008). Obviously the designer isn’t expected to know everything about every field of study, but is expected to intervene as a coordinator, hiring specialists and using information regarding the needs of the project (Frascara, 2004:3-4). As interpreter of the information, the designer is expected to translate and simplify the information transmitted by the doctor in appropriate representations for the aimed age group, highlighting the most important details. Finally, one should be able to appeal, through the illustration present in animation and through the actions of the characters, to an emotional connection from the child, in order to create empathy and promote the memorization of shared knowledge. Regarding this, Raquel Pelta (2004:118) questions how



design can touch someone's heart and declares that the user/reader/spectator must be taken into account because the comprehension of the message is facilitated when an emotional response is provoked. Following this line of thought, André Ricard (2000:106) says that the Human has the brain capacity of feeling and register experiences, upbringing and academic education, and considers that, by provoking emotions on the target, the memories' record may be incited and the learning process facilitated.

One of the theoretical conceptual frameworks orientating the projectual options in general and, particularly, the creation of the visual language, is the study field of ludicity, by Conceição Lopes (1998). According to the author, ludicity may efficiently promote the probability of the communication, learning and change. Ludicity is referenced by the author as something inherent to the human being, manifested in various ways, and that produces results on the social learning of the human coexistence:

...no conhecimento de si próprios, no reconhecimento dos outros, na partilha com os outros, no reconhecimento dos efeitos da inevitabilidade da influência e na responsabilidade pelas escolhas da interação lúdica com outrem e pelos seus efeitos em si próprio, nos outros e no mundo. (Lopes, 2004:80)

Also adds, "A ludicidade, pela sua natureza consequencial, implica comunicação e aprendizagem e mudança" (Lopes, 2004:60).

Learning is the "construção pessoal resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz por uma modificação de comportamento" (Lopes, 2004:63). And change is the result of the internalized learning, manifested in concrete practices.

Considering this context it was decided to elaborate a communication proposal that used the ludicity to communicate, especially with children with asthma of 6 and 7 years, through television broadcast. The objectives of the proposal were; creating educative and audiovisual material that helps children to develop their capacities; that contributes to understanding of the disease (from the respiratory system to the way it affects the body during a crisis); shares knowledge about symptoms interpretation and control, in order to reduce response time and needed care; informs about danger detection; explains what happens during a medical appointment and the most frequent treatments; that encourages the adherence and maintenance of the treatment; explains how to prevent and minimize crisis; and demystifies the disease and the stereotypes connected to it, as a way to promote better self-esteem, self-image and action from the asthmatic children as well as the importance of exercise.

1 Problematic

It was taken into account that asthma is an allergic disease that affects 600,000 people in Portugal (Borja-Santos, 2011), from which 200,000 are children. From the 15% of the affected children population, 11% are between 6 and 7 years old, and needing to be frequently hospitalized. It is also considered that the child is capable of taking part in the control of one's clinic situation from a very early age (Associação Portuguesa de Asmáticos, 2009). Moreover, the television is recognized as the most efficient audiovisual communication media: In 2007, 99,3% of the Portuguese households had, at least, one television and, according to "Marktest Audimetria/Media Monitor" of 2008, each Portuguese watched, on average, 3 hours and 35 minutes of television broadcast per day, and the Portuguese population between 4 and 14 years old watched, on average, 2 hours and 52 minutes, 7,7% more than the year before (Pereira, 2009:43). It's also a fact that children like and watch a lot of television (Chaves, 2007).

This data reveals the need of a preventive measure that involves the children and supports the deconstruction of stereotypes generally associated to the disease, such as the limitation of open air physical activities and sports' practice, fearing the aggravation of the disease, as André Moreira declares (Lusa, 2009).

Taking the exposed problematic into consideration, the present project can become a contribution to make the communication with 6 and 7 years old asthmatic children possible, promoting their participation on the improvement of their own life quality.



2 About the target

The big issue is focusing the project in the reception. The designer must understand the motivations and interests of children with 6 and 7 years old so that one can direct the information more attractively and make an impact in their worlds. In this sense, the study developed by Chaves e Dutschke, published in “Kid’s Power” was taken into account. It presents the “Geração Net” (Web Generation): Children born after 1995 (year of the massification of the internet) that master the technology, for they have accompanied its development. According to the book, children of this generation “...são muito espertas e não podem ser menosprezadas nem alimentadas com pretensões irrelevantes ou conceitos ultrapassados.” (Chaves, 2007:17) and when communicating with them, one should avoid old-fashioned words and use those closer to their vocabulary. According to the authors, this generation presents some general cultural characteristics that define them and where they reflect themselves. They show independence and autonomy; emotional and intellectual opening; inclusion (in terms of race, gender, culture); open mind and freedom of expression; innovation; concern about their maturity; need and ability to investigate; need for immediacy; sensibility to the corporative interest; and trust and authenticity.

By studying the results of the project developed by the mentioned authors about the motivations and interests of the Portuguese children of 6 and 7, it was concluded that the children targeted by the series were mature and didn’t like to be treated like children. They’re loyal and sensible to values such as brand ethic and a product’s quality and, once deceived, it’s really hard to win them back. Between the values they find important, one can find fantasy, love, power, fear, stability and humor. Besides that, children are really social beings, who interact spontaneously with one another, play and learn together. Despite that, television is the activity in which they spend more time, which influences their world and choices the most, and the most transversal activity to the diverse age groups and genders, female and male.

3 Illustration and animation influences

The analysis of illustration and 2D animation graphic languages was one of the tasks that had to be done to achieve and support a visual style for the animation of “I want, I can, I’ll do it!”. From the start, there was an influence from animations such as “La Linea” (by Osvaldo Cavandoli, 1972) because of the line that constructs the character, actions and environments and the plain background that reacts to the mood of the character; “Peanuts” (by Charles Schulz) for the colors’ simplicity and almost plain sceneries, repeated elements and emphasis on the children characters, each one of them with really different characteristics, with whom people can relate; and from the recent Pocoyo, with white backgrounds, occasional elements that define the scenery and create perceptive and where the focus is given in the characters and their actions.

By analyzing various illustrators (Bruno Munari, Enzo Mari and Yela Mari, Madalena Matoso, Kveta Pakovská, Katsumi Komagata, Gémeo Luís, Ann and Paul Rand, Sara Midda, Laura Ljungkvist, Dwell Studio and Taro Gomi) the main principles were found: simplicity in the representation; prevalence of organic shapes; a diverse typology of lines; the use of white; bigger inclination to light tones and strong intensity of primary and secondary colors and color harmony made by contrast.

By analyzing 57 different animations (selected from the “Catalogue Guide 2009 – Children’s and you programming screenings”, taking into account cases of 2D animation for children with ages close to 6 and 7 years old) similar tendencies could be observed: the simplicity of the figure and sceneries is maintained; there’s the same inclination in terms of colors, although with a greater preference for the color harmony made by analogy; the positive shapes were mostly organic and irregular and the lines were broken, curved and irregular.

4 The series and the characters

Finally, the language of the series was established and characters created. “I want, I can, I’ll do it!” intends to be a series of great simplicity, that stands out for its illustrations and explains, synthetically and considering the target audience’s ages (6 and 7 years old) and through image, health related topics. The images to be emphasized appear in color over a white background and come forth to a closer shot, contrasting with the element of lesser importance appearing

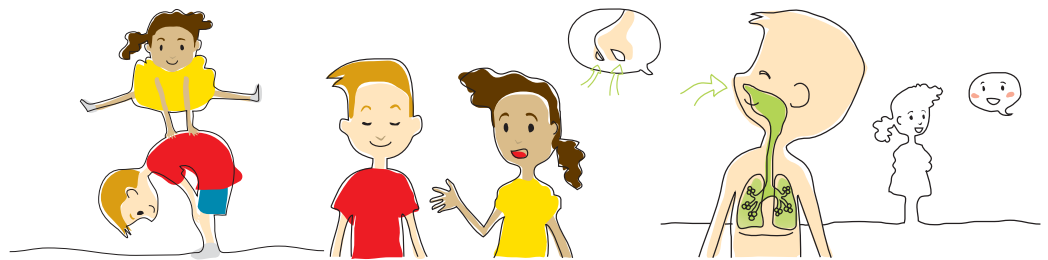


only in line as silhouettes on the background. The environments are defined by sound, making the series richer without introducing visual elements that could dissipate the attention.

The series is focused in two characters, Rita and Pedro, who share their experiences. Rita is a 6 years old girl, a tomboy, that loves to move around a lot, runs, climbs trees, plays ball games, dances and jumps in the puddles. When her protective parents want her to stay home and play with dolls instead of going outside, she gets upset and, although she obeys, it's not very willingly. She's grumpy, active, impatient, a little impulsive and very curious. Pedro is an energetic 7 years old boy, who loves to run and jump, winter and water. He doesn't like to stay still or leave his home during winter wrapped up in too many coats. He's a little shy and calmer than Rita and he tries to be obedient and well-behaved, but he can't control the desire of running around and do mischief.

Blá is the third character, shaped as a little speech balloon that morphs himself and assumes new representations and has a calm, delicate and rhythmic adult voice. In the narrative, this character represents the conscience and appears when Pedro and Rita need help, advice or explanations about complex things. He's generally a white balloon with rosy cheeks, changing his color according to the situations or Rita and Pedro's states of mind.

Figures 1, 2 and 3. On the left: Pedro and Rita playing (January, 2011). Source: personal. In the middle: Pedro, Rita and Blá (January, 2011). Source: personal. On the right: Blá explaining the respiratory system with Pedro's help. (January, 2011). Source: personal.



At last, the characters representing Pedro and Rita's parents. The relational perspective given is from Pedro and Rita's point of view: they're always really big, represented as long legs wearing adult shoes, no matter the situation, and they work as obstacles, even if well-intentioned ones, to the children's action.

Figures 4, 5 and 6. On the left: Rita and father (January, 2011). Source: personal. In the middle: Pedro and mother trying to be kind (January, 2011). Source: personal. On the right: Rita and mother. (January, 2011). Source: personal.



Conclusion

Asthma is an allergic condition that requires continuous treatment and symptom prevention to stop it from becoming an obstacle to action and having an impact on the social and personal life and economic situation of the patient. The education about the disease, treatment and deconstruction of fake stereotypes should start from childhood, mainly because children are available to learn how to be in the world, with themselves and with others.

With this in mind, the role of the designer as an illustrator is compiling pertinent information, interpret it, simplify it and translate it in visual elements, knowing in which ones to focus; managing the various participants in the project; and understanding the target audience well enough in order to know how to transmit the knowledge attractively and clearly, and how to create in the audience a emotional connection and, by consequence, memorization of the information.

This project ended with a group of characters that try to stand up between the visual style of the 2D animation in general, being included in a context of health series for children that will cover some needs on the communication between the doctor and the younger patient level.



Although the characters had been tested with a small group of children through flip-books, some problems were detected and should be corrected. In order to complete the series, further tests will need to be made.

Bibliographical references

- Associação Portuguesa de Asmáticos.: Responsabilidade das crianças pelo controlo da medicação diária aumenta com a idade. [online] May 4, 2004 [Consult. August 2011]. Available on <http://www.apa.org.pt//index.php?option=com_content&task=view&id=406&Itemid=161>
- Borja-Santos, R.: Especialistas publicam orientações para o tratamento da asma grave. [online]. April 29, 2011. [Consult. August 2011]. Available on <<http://www.publico.pt/Sociedade/especialistas-publicam-orientacoes-para-o-tratamento-da-asma-grave-1487337?all=1>>
- Chaves, M.; Dutschke, G.; APEME (2007). Kid's Power – A Geração Net em Portugal. Corroios: Plátano Editora.
- Direcção-Geral da Saúde.: Programa Nacional de Controlo da Asma. [online]. 2000. [Consult. April 26, 2012]. Available on <<http://www.min-saude.pt/NR/rdonlyres/CDE7AB7B-2405-413E-B2BD-78FoAFBABA32/o/Programanacionalcontroloasma.pdf>>
- Ferreira, A. B.: Mais de 350 mil crianças com doenças respiratórias. [online]. December 27, 2009. [Consult. August 2011]. Available on <http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1456452>
- Frascara, J. (2004). Communication design: principles, methods, and practice. New York: Allworth Press. pp. 3- 4
- Lopes, C. (2004). Ludicidade Humana – Contributos para a busca dos sentidos do Humano. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lopes, C. (1998). Comunicação e Ludicidade - tese de doutoramento em Ciências e Tecnologias da Comunicação da Universidade de Aveiro. Edição policopiada.
- Lusa.: Asma: investigadores mostram que exercício é benéfico. [online]. May 5, 2009. [Consult. August 2011]. Available on <http://www.dn.pt/inicio/ciencia/interior.aspx?content_id=1222121seccao=Sa%C3%BAde&page=1>
- Pagani, T.: Interação Entre a Equipe Multidisciplinar. [online]. January 3, 2008. [Consult. January 25, 2011]. Available on <http://outrolado.com.br/Artigos/interacao_entre_a_equipe_multidisciplinar>
- Pelta, R. (2004). Diseñar Hoy. Temas Contemporâneos de Diseño Gráfico. Barcelona: Paidós.
- Pereira, S.: A Televisão e as Crianças – Um ano de programação na RTP1,RTP2, SIC e TVI. [online]. 2009. [Consult. August, 2011]. Available on <<http://www.erc.pt/documentos/EstudoATelevisaoeasCrianças.pdf>>
- ReedMIDEM (2009). Catalogue Guide 2009 – Children's and you programming screening. Canes: ReedMIDEM.
- Ricard, A. (2000). La Aventura Creativa. Las Raíces del Diseño. Barcelona: Ariel.



Un relato de experiencia para comprender a la Cultura Visual como estrategia metodológica

M^o Rosario García-Huidobro rosarioghm@gmail.com
Universidad de Barcelona, España

Resumen

Para reflexionar entorno a los diversos enfoques, metodologías educativas, y desde éstos, proponer la utilización de recursos audiovisuales, como estímulos que desde la cultura visual, favorezcan caminos y formas de aprendizaje activo, me posiciono desde el lugar de mi práctica como docente en educación artística, para generar diálogos de interpretación y comprensión de subjetividades en los niños. Desde esta experiencia relato una vivencia personal, para analizar, interpretar y visualizar los desafíos, que desde la cultura visual, nos llevan a re-pensarnos y re-desearnos como profesores, y a nuestra implicación en los procesos de aprendizaje y estrategias de enseñanza hoy.

Palabras clave

medio audiovisual, metodología, recurso educativo, cultura visual.

Abstract

To reflect on the various approaches, educational methodologies, and from these, propose the use of audiovisual resources, as a stimulus that from visual culture, favors roads and forms of active learning, I positioned from the place of my practice as a teacher in Arts education, to generate dialogs of interpretation and understanding of subjectivities in children. From this experience, I narrate a personal story, to analyze, interpret and visualize the challenges, that since the visual culture, lead us to re-thinking about and re-desire as teachers, and our involvement in the processes of learning and teaching strategies today.

Keywords

audiovisual media, methodology, educational resource, visual culture.

Introducción

Para reflexionar entorno a los diversos enfoques y metodologías educativas, y su relación con la cultura visual hoy, es necesario iniciar este escrito posicionándome desde el lugar de mi práctica como docente en educación artística en mi país. En este sentido, no estoy aquí para revelar una verdad, ni mucho menos para denunciar carencias o limitaciones. Como docente novel, quisiera hablar desde las dudas que supone adentrarse en el mundo de la educación, y a través de mi propia práctica y reciente experiencia docente, compartir el relato de un caso. Narrarles una vivencia personal, desde el contexto de trabajo en aula, la cual hoy, al mirarla en perspectiva, me permite reflexionar respecto a los aportes que los recursos audiovisuales, como estrategias metodológicas que desde la cultura visual, pueden fomentar espacios de aprendizaje activo. En este documento se comprende y presenta a la cultura visual, desde la importancia que autores como Hernández (2007) y Mirzoeff (2003), señalan en las formas de comprenderse a uno mismo, desde el imaginario visual que nos rodea. En este sentido, a través de esta comprensión se plantea un debate respecto al significado de una metodología activa y el aporte que los medios audiovisuales pueden adoptar como recursos educativos para favorecer, tanto la comprensión de la cultura visual en los niños, como de otros contenidos, desde medios propios



de este fenómeno actual. Para concluir, se entregan algunas características del tipo de recurso que pueda responder al cómo utilizar la cultura visual, o lo que ésta nos brinda como estrategia educativa que estimule y promueva aprendizajes activos y colaborativos.

1 Un relato de experiencia

Soy profesora de artes visuales en Chile. Me especialicé en la formación artística de jóvenes adolescentes de secundaria, y en mi lugar de trabajo en el colegio, Nuestra Señora de Loreto, desarrollaba no sólo cursos prácticos y experimentales sobre artes visuales, sino que también sobre teoría, estética e historia del arte y orientaba la elaboración de proyectos artísticos. Las metodologías que adoptaba, desde el trabajo práctico con los diversos cursos, eran principalmente participativas, e intentaba que los jóvenes aprendieran desde su experimentación y experiencia personal. Apoyaba mis clases con presentaciones y utilizaba gran variedad de recursos audiovisuales, para no sólo intentar motivarlos desde lo visual, sino que también compartir con ellos todo lo que el arte pone a nuestra disposición como referente cultural.

Sin embargo, algo sucedió en mi rol docente cuando la institución me invitó a generar talleres artísticos para niños y niñas de primaria, entre 6 y 8 años. A pesar de la ilusión que esta invitación me suponía, me sentía algo intranquila, ya que nunca me había enfrentado a niños de aquella edad. Sin tomar conciencia de lo que ello me supondría después, cree el taller, *“Creando autorretratos con mis objetos”*. Éste proponía, invitar a los niños a explorarse y conocerse, mediante la creación de sus autorretratos, desde su experiencia de subjetividad y su relación con los objetos, sobre todo aquellos con los que mayoritariamente se identificaban (sus juguetes, calcomanías, libros, fotos, diversos objetos personales, entre otros.), para a partir de éstos interpretarse y representarse. A su vez, intenté planificar para el taller una metodología de enseñanza que fuera acorde no sólo a la edad, sus intereses, deseos y expectativas, sino que también al tipo de taller al que los invitaba a participar. Ésta suponía en primera instancia, al igual como lo desarrollaba con los chicos de secundaria, realizar un trabajo teórico, invitarlos a conocer el significado del autorretrato, y de a poco ir analizando de qué manera se identificaba e interpretaba cada uno, para luego comenzar el trabajo creativo con sus objetos. Jamás pensé que esta experiencia desconocida limitaría mi rol docente.

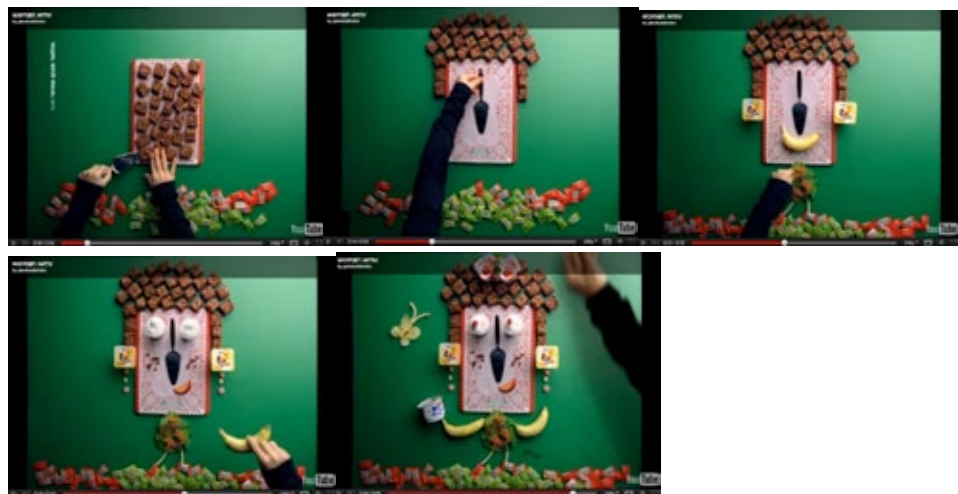
El problema que ello me suscitó, fue el momento cuando me enfrente a niños con los que habitualmente no acostumbraba a relacionarme. El conflicto personal se hallaba en el no saber de qué manera enfocar u orientar mi rol docente, para trabajar con niños de primaria. Creí que aquella metodología, que desde los libros y las teorías educativas que tenía planificada me ayudaría. Sin embargo en aquellos momentos caí en cuenta que nada de eso me servía. Entonces me pregunté, ¿hasta qué punto una metodología educativa limita o condiciona un rol docente?, ¿Qué significa adoptar una metodología?

A través de esta experiencia logré comprender que para entrar en dinámica con estos niños debía re-pensar mi posición como profesora, para así comprender desde dónde plantearía una nueva metodología. Sin lugar a dudas, desarrollar en ellos una verdadera motivación y conciencia de sí mismos, para trabajar el tema del autorretrato, desde su subjetividad y capacidad de expresión artística, no podía utilizar la misma metodología o estrategias que empleaba con chicos mayores, más aún, si tomaba en cuenta no sólo su edad y contexto, sino que también, sus deseos por aprender a través del arte, sus conocimientos previos y sobre todo, si valoraba que el taller que propuse, proponía la utilización de sus objetos cotidianos, como materiales que simbolizaban un encuentro de subjetividades.

Desde este re-pensar mi posición, me pregunté por mi rol como profesora y desde dónde debía situarme para proponer el taller, ya que éste, por más que tratara un tema complejo y profundo a mis ojos, para los niños debía revelarse como una experiencia para aprender y conocer de sí mismos y los demás, desde su contexto visual, en un espacio entretenido, lúdico y de creación. Sin lugar a dudas, el problema no eran los niños, sino que mi manera de concebir e interpretar las metodologías o la manera en que los estaba invitando a participar. Situada en esta experiencia, comprendí que mi desafío era buscar una metodología que generara un espacio y una situación apropiada para lograr los objetivos de dicho taller, por ende, las estrategias didácticas de apoyo, se convertían en herramientas de suma importancia en aquella instancia de aprendizaje.



Desde estas inquietudes comencé la búsqueda de ideas y estrategias, que desde sus intereses visuales y contexto, me ayudara a orientar mi práctica en el taller. Así fue como decidí explorar, a través de internet, diversos artistas y videos, que me ayudaran a generar mayor motivación, y una dinámica lúdica, mágica y entretenida, que nos permitiera mirarnos y comprendernos a la hora de iniciar el taller. Desde esta investigación, descubrí una serie de videos e ilustraciones del artista, Hanoch Piven ¹, los que al ser presentado a los niños, marcaron un giro significativo del taller. Éstos eran una serie de videos de diferentes trabajos personales, realizados para campañas publicitarias para la televisión Israelita y Catalana (España). Los videos, de corta duración, señalaban de manera lúdica y entretenida como crear rostros a partir de diferentes elementos, como por ejemplo crear un cuerpo con elementos comestibles, como dulces, brownies, plátano, yogurt, etc. (Figuras 1, 2, 3, 4 y 5) u objetos cotidianos (herramientas de construcción, legos, globos, lápices, etc.)



Figuras 1, 2, 3, 4 y 5. Hanoch Piven Strauss-Group Piven Campaign (2008) Las cinco imágenes son parte de un video del artista, y señalan la secuencia donde crea una caricatura a partir de elementos comestibles.

Ver estos videos me trasladaron rápidamente a re-pensar mi posición como profesora de primaria y la manera en que estaba invitando a los niños a participar en el taller. Desde aquí comprendí lo que significaría generar un espacio lúdico y de miradas, si utilizara estos videos como estrategia educativa. Así, cada día del taller iniciábamos la sesión con la proyección de un video distinto o comentando una obra del artista. Interpretábamos de manera conjunta las representaciones y compartíamos de qué manera cada uno se podría identificar con aquellas formas, colores y objetos. En ellos surgían risas, se sorprendían y rápidamente eran capaces de imaginar diversos elementos con los cuales identificarse a ellos mismos, para hablar de sí.

Si bien soy consciente que los recursos visuales y/o audiovisuales, no deben en ningún caso ser el sustituto del profesor, en esta situación, éstos eran una herramienta para generar en el taller un espacio y ambiente más acogedor y creativo. Así, los niños se sentían convidados a interpretarse, no sólo desde las historias que yo y los recursos empleados narraban, sino porque los videos se transformaban en estímulos que generaban, tanto un ambiente abierto, flexible y propicio para el trabajo creativo, como una manera diferente que los invitaba a relatarse a ellos mismos, para a partir de estos ejemplos comprender las diversas formas de interpretación personal, que permitiera abordar el tema del autorretrato y la importancia de los diversos objetos que traían consigo para representar su subjetividad.

Mediante esta nueva forma de interacción se logró romper, no sólo el ambiente rígido que desde mi posición, como profesora disciplinada de secundaria traía, sino que a su vez logré comprenderme a mí, en la dualidad de lo que significa trabajar temas de subjetividad con jóvenes de secundaria y a su vez con niños de primaria. El apoyo de estímulos visuales lúdicos,

¹ Hanoch (Ernesto) Piven, nació en Uruguay en 1963. A los 11 años viaja a vivir a Isarel junto a su familia y a los 24 años marcha a Nueva York, a estudiar Artes Visuales. Desde el año 2001 reside en Barcelona. Sus trabajos de collage, en los que usa objetos cotidianos, han sido publicados en los últimos 15 años en las principales publicaciones americanas y en otras muchas europeas. Su arte consiste en el uso minimalista de los objetos para crear caricaturas, en donde los rasgos faciales simbolizan metáforas o mensajes de los personajes representados. Para ver sus ilustraciones y/o videos, visitar su página, www.pivenworld.com



me permitieron generar un espacio de aprendizaje de diálogo, para compartir las miradas de los niños a sí mismos y sus subjetividades.

1.1 Una experiencia de cambio para comprender a la Cultura Visual como estrategia metodológica

Han pasado dos años desde el relato de esta experiencia. Actualmente pienso en ella con perspectiva y logro identificar diversos elementos significativos, que en su momento no logré comprender y que hoy resuenan, para reflexionar respecto a los enfoques metodológicos y el lugar que la cultura visual ocupa en ellos y en nuestra práctica pedagógica diaria.

En primer lugar, desde el caso compartido, creo significativo reflexionar sobre el significado de nuestras posiciones como docentes, en las estrategias metodológicas que adoptamos en el proceso de enseñanza y a su vez, valorar los aportes que la cultura visual generan como medios y estímulos, en las dinámicas educativas. Bien sabemos que, respecto a los retos sobre educación hoy, es prioritario fomentar una metodología de tipo activa, más aun si pensamos en generar un aprendizaje significativo en niños y niñas de primaria. En este sentido, tal como lo descubrí yo en mi experiencia, es fundamental ir más allá de las clases magistrales, donde el profesor transmite verticalmente *sus conocimientos* a los alumnos y éstos, bajo un rol pasivo, deben acatarlos o asimilarlos. Hoy se plantea, desde un enfoque socioconstruccionista, entregar a los estudiantes un papel protagonista y activo, en el proceso de adquisición del conocimiento. Leerse, interpretarse y comprenderse, son algunas de las características que permiten generar un aprendizaje significativo.

Este llamado resuena en mis prácticas artísticas, desde la manera en cómo me posiciono, y me traslada a preguntarme, ¿qué deseo enseñar y cómo? En este sentido el posicionamiento docente se vuelve fundamental y se encuentra ligado a la metodología que utilizará, porque para re-pensar, cómo invitar a los niños a participar en un espacio y lugar de trabajo artístico, que les posibilite interpretarse y narrarse desde su subjetividad, caigo en la cuenta que debo pensar como ellos, y hasta cierto límite, ser uno más de ellos en las dinámicas educativas que ocurren en el aula.

Adentrados a este punto, destaco en primera instancia, la importancia que significa desde el trabajo artístico y creativo, no sólo con niños de primaria sino que también con jóvenes de secundaria, cuestionar nuestra posición como docentes para alcanzar una enseñanza activa. El cambio que esto supone nos invita a re-pensar nuestro enfoque metodológico y cuál es nuestro rol docente en éste. No dejo de pensar que un trabajo colaborativo, conlleva un cambio en la disposición vertical que experimentamos muchas veces como profesores con el alumno, así como también generar mayor relación entre los estudiantes como estrategia para una construcción de aprendizajes compartidos. Desde aquí me pregunto, ¿Que significaría, desde este cambio de posición del profesor, adoptar nuevas estrategias metodológicas?

Sin duda alguna, adoptar esta nueva posición y hurgar nuevas estrategias metodológicas me traslada nuevamente, a pensar en los niños, sus intereses, deseos, sensibilidad con la que observan y admiran el mundo y la realidad, para a partir de ello buscar estrategias de enseñanza. Desde este desafío, no debemos olvidar que pertenecemos a una sociedad globalizada, con niños y jóvenes que desde pequeños poseen una relación cotidiana con la cultura visual y los productos mediáticos, entendiendo a éstos últimos como todos los artefactos e imágenes que nos rodean y ayudan a crear nuestro imaginario visual. En este sentido, reflexionar sobre la cultura visual que rodea a los niños, no implica únicamente pensar en los referentes visuales que los rodea desde la televisión, películas, música, libros, juegos, diseño, publicidad, etc., sino que valorar y re-pensar que, ellos son quienes hacen uso constante del potencial que ofrece la cultura visual, lo que explica que,

“El imaginario de los jóvenes se compone en buena medida por recursos propios de la cultura de masas, como personajes televisivos, estrellas musicales o ídolos deportivos, que conviven con las fotografías familiares, las imágenes de la infancia o los recuerdos de los amigos” (Aguirre, 2011, 4)

Así bien, si los niños y jóvenes nacen y conviven en contextos donde la tecnología y la gran diversidad de información visual es parte de su ideario cotidiano, entonces la cultura visual se



vuelve altamente atractiva, tanto para su desarrollo de aprendizaje artístico como búsqueda de identidad. En este contexto, lo anterior nos orienta a enfocarnos en la búsqueda de un tipo de metodología, que desde sus estrategias, promueva un aprendizaje activo, desde lo que significa valorar su relación con la cultura visual. Para esto creo relevante incluir, como parte de un nuevo posicionamiento docente, que comprende la enseñanza desde los intereses de los niños, es decir, desde lo que significa la cultura visual en sus vidas y formación de subjetividad, una nueva postura frente a un enfoque metodológico que promueve un aprendizaje desde la comprensión de la cultura visual.

Ahora bien, si la finalidad, “de la cultura visual en la Educación de las artes visuales es «llevar a cabo un cuestionamiento y análisis crítico de las experiencias culturales y los textos de la vida diaria»” (Hernández, 2007, 61), creo significativo otorgarle a ésta, un papel fundamental en los medios o recursos metodológicos, que como docentes utilizamos para estimular, orientar o complementar nuestra enseñanza a los niños. Desde esta invitación, se vuelve favorable para la enseñanza de artes visuales, incluir estrategias metodológicas, como recursos que desde los medios audiovisuales no sólo señalen imágenes u objetos de la cultura visual. Si “la importancia primordial de la cultura visual es mediar en el proceso del cómo miramos y cómo nos miramos” (Hernández, 2010, 64), entonces como docentes no sólo es relevante enseñar a relacionarse con ella, sino que a partir de ésta, generar espacios que los inviten a buscar aquellas relaciones con ellos mismos.

“La cuestión no son sólo los objetos, sino cómo estos se abordan, la indagación que posibilitan y el espacio de interacción e intercambio que nos brindan en esa encrucijada entre la mirada de la realidad que construyen y la mirada cultural que los visualizadores proyectan”. (Hernández, 2010: 11)

En este sentido, sería comprender que utilizar recursos multimedia como estrategia metodológica, desde los intereses visuales de los niños, se revela como una invitación hacia ellos, a aprender desde aquello que los motiva, sorprende y que además permite leer e interpretar diversas lecturas, incluso la de ellos mismos. A modo de ejemplo, en la experiencia de práctica docente anteriormente relatada, las narrativas visuales de los videos utilizados, permitieron crear situaciones en el aula y experiencias en los niños que los invitaba a establecer relaciones entre, las imágenes que se formaban con los diversos objetos y sus experiencias de mirada y maneras de comprenderse a ellos mismos, a la hora de autorretratarse con sus objetos.

Por otro lado resulta evidente, que la solución no está simplemente en el hecho de utilizar recursos audiovisuales como estrategia metodológica, sin un criterio que favorezca las relaciones de enseñanza, y fomente los aportes que entrega la cultura visual como medio y estímulo de aprendizaje. Recordemos que el objetivo de estos medios, son por un lado actuar como recursos que favorecen el proceso de aprendizaje o la enseñanza de un tipo de contenido, pero a su vez, juegan la dualidad de ser en sí mismos, un contenido propio de la cultura visual. Es decir que, desde el mundo de la cultura visual, un recurso audiovisual (película, canción, video, imagen, artefacto, etc.), puede aportar por un lado, como medio e incentivo de enseñanza (al ser un apoyo y complemento en las prácticas del profesor) y a su vez contiene en sí mismo, aquello que como profesores debemos mostrar y transmitir sobre los significados e importancia de la cultura visual, para propiciar espacios y miradas de encuentro e interpretación personal. En este sentido, el profesor debe actuar como un agente que media desde un rol activo, y propone al material como un elemento que invita a la reflexividad, al encuentro y diálogo entre la cultura visual y nosotros mismos.

Conclusión

Finalmente, reflexionar respecto a las posibilidades que la cultura visual nos brinda para generar recursos o estrategias que complementen nuestra metodología en el aula, son múltiples y complejas. En este sentido, establecer criterios propicios para buscar dicho material no es tarea sencilla. Desde la cultura visual que nos rodea a nosotros y a los niños, existe infinito material que, desde sus diversas particularidades y formas de aplicación, pueden actuar como grandes aportes para mediar conocimientos y de manera paralela, ser un conocimiento en sí mismo.

Desde este lugar y a modo de conclusión, cierro este apartado planteando diversas características que podrían orientar la búsqueda de medios audiovisuales como recursos y estrategias de enseñanza, que desde la cultura visual, podrían propiciar caminos favorables



hacia una metodología de aprendizaje activa en el aula. Primero, favorecer recursos que posean elementos narrativos. Buscar medios que, desde su interpretación simbólica, sean contadores de historias y promuevan desde la comunicación, una implicación de los jóvenes y niños, como un llamado a relatar sus historias y preguntarse de qué manera se identifica cada uno. Por otro lado, es importante buscar recursos abiertos que permitan a los diversos jóvenes y niños encontrarse e identificarse con o a través de éstos. A su vez que permita diferentes lecturas y formas de comprender la realidad. También es significativo indagar en tipo de recursos interactivos, es decir que sean colaborativos y que inciten a compartir las diferentes miradas y construir sus significados, desde el diálogo y lo que cada uno se siente llamado a aportar y contar. Así, buscar medios que se adapten a los intereses visuales que rodean a los niños y jóvenes, desde su contexto y edad. Por último, utilizar recursos que promuevan aspectos lúdicos, es decir, que desde sus aspectos formales o desde el contenido que se transmite, se fomente la sorpresa y la expresión, como un llamado a descubrirse y reconocerse, desde el asombro y la conmoción.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, I. (2011) El Mercado Mediático y la Configuración de los Criterios y Experiencias Estéticas de los Adolescentes. Granada: Dykinson.
- Hernández, F. (2010) Educación y Cultura Visual. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2007): Espigadoras de la Cultura Visual. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2011): Investigación Narrativa y Cambio Social. Barcelona: Octaedro.
- Mirzoeff, N. (2003) Una Introducción a la Cultura Visual. Barcelona: Paidós.
- Ranciére, J. El Espectador Emancipado. Paris: Ellago.
- Piven, H. <http://www.pivenworld.com> (En línea) <http://www.pivenworld.com/strauss-campaign-2/tv-advertising-by-hanoch-piven> (Consulta: 29-03-2012)



Los museos de bellas artes como recurso didáctico en el aula bilingüe

Marta García-Sampedro martacanteli@live.com
Universidad de Oviedo, España

Resumen

Los museos de bellas artes de nuestras ciudades son un recurso didáctico de gran valor para el desarrollo de múltiples actividades dentro del marco de los programas bilingües y su metodología CLIL. A lo largo del presente artículo se explica la poca importancia que la educación en los museos ha tenido en España a lo largo del siglo XX y el auge de los departamentos educativos de los mismos en los últimos treinta años. Además la autora presenta un resumen de actividades organizadas en el museo por ella misma, utilizando una segunda lengua (inglés) como vehículo de comunicación. Estas actividades, poco comunes en este ámbito, incluyen la utilización de los cinco sentidos y están relacionadas con distintas materias de aprendizaje: las ciencias naturales y sociales, la literatura, la historia del arte, la plástica y la música. La experiencia, pese a las dificultades, resulta muy satisfactoria.

Palabras clave

museo, programas bilingües, CLIL

Abstract

The Fine Arts Museums in our cities are a valuable didactic resource in order to develop lots of different activities within the bilingual programs and CLIL approach. This article explains the scarce importance that education in the museums has had in Spain throughout the 20th century and the increase of these educational departments in the last thirty years. The authoress presents a summary of activities designed by herself in which English is the target language. These activities, rarely used in this context (museum), are related with different learning subjects such as: natural and social sciences, literature, art history, art and music. In spite of the difficulties, the experience is absolutely rewarding.

Keywords

museum, bilingual programs, CLIL.

Introducción

Muchos de nuestros museos de bellas artes poseen en la actualidad un departamento educativo dedicado a organizar actividades lúdico-educativas especialmente dedicadas a los escolares. En la mayoría de los casos, los departamentos educativos, algunas veces denominados Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC), no sólo enfocan sus actividades a los más pequeños sino también hacia los jóvenes, las familias, el público adulto, el público con necesidades especiales y los colectivos marginados. Algunos prestan una gran atención a la formación del profesorado, es el caso del Museo de Bellas Artes de Bilbao, por ejemplo.

El objetivo de esas actividades es el acercamiento de todos los públicos a los museos para conocer y disfrutar de las colecciones y fondos que poseen, así como de las obras que allí se exponen temporalmente. Generalmente, las visitas escolares resultan muy productivas e interesantes, tanto para los profesores como para los alumnos. Borran esa barrera invisible que



existe entre el mundo escolar y el museo, un espacio aparentemente reservado para un público culto y adulto.

Históricamente hablando, posiblemente sea La Escuela Moderna fundada por Francisco Ferrer en Barcelona en 1901, el proyecto escolar más innovador de la época incluyendo entre sus actividades las salidas fuera del recinto escolar, primando las visitas al campo, a las fábricas y por supuesto, a los museos. Durante la Segunda República, las Misiones Pedagógicas dirigidas por Cossío, ponen en marcha el Museo del Pueblo, un museo ambulante pequeño y modesto cuyo fin era llevar a aquellos que vivían alejados de las ciudades, algunas obras de los grandes pintores. En los años setenta, la renovación pedagógica de algunas escuelas hizo que el museo fuera incluido en las salidas organizadas y que fuera utilizado como recurso didáctico. La actividad de los museos hoy en día, sobre todo desde el comienzo de la democracia en España, no sólo se centra en la actividad intelectual, sino también en una actividad pedagógica que promueve normas de conducta y promociona los valores y las relaciones interculturales.

En general los museos tienen un potencial educativo-lúdico ilimitado y las posibilidades que ofrecen como fuente de recursos didácticos son infinitas, especialmente en los ámbitos artísticos y culturales, aunque otras áreas como las ciencias naturales y sociales, las matemáticas y la educación física también tienen cabida en el museo. Atendiendo a todas estas posibilidades, el museo es un recurso didáctico excepcional para el desarrollo de actividades dentro de los programas bilingües.

Muchos programas bilingües utilizan una metodología denominada AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas), en inglés CLIL (Content and language integrated learning). El término CLIL comenzó a utilizarse en Europa en 1994, aunque las experiencias de aprendizaje de contenidos a través de una segunda lengua son muy antiguas. A partir de los años 90, con el desarrollo y auge de la Unión Europea, las autoridades educativas se dieron cuenta de la necesidad de potenciar la enseñanza y el aprendizaje de una segunda y una tercera lengua entre los escolares europeos.

Los cuatro componentes fundamentales de CLIL según Coyle, Hood y Marsh (2011) son: *Content* (contenido), *Communication* (comunicación), *Cognition* (conocimiento) y *Culture* (cultura) y entre sus características principales destacan entre otras la de **conectar al alumno con su comunidad**, por ello las salidas al museo tienen ese valor adicional de relación con el entorno, el vecindario y la población. Otro de los objetivos de CLIL es **fomentar la capacidad de análisis crítico en los alumnos**, para ello tienen que nutrirse de las obras de los grandes maestros y aprender a observarlas, analizarlas, describirlas y expresar los sentimientos que les producen, conocer el periodo al que pertenecen y sus materiales y **al mismo tiempo desarrollar la capacidad creativa** para así procurar el aprendizaje y conocimiento de técnicas artísticas, materiales, formas, colores y texturas.

Este proceso creativo, es el que lleva al profesor a utilizar nuevos materiales, a buscar a su alrededor escenarios que puedan servir como aula y a diseñar actividades que puedan dar respuesta a las necesidades del proceso de aprendizaje. De hecho la idea de utilizar el museo como recurso para CLIL surge por casualidad, durante una visita al Museo de Bellas Artes de Asturias. CLIL **se basa también en el trabajo a través de proyectos o tareas**. Los profesores de un curso o ciclo eligen unos temas a partir de los cuales se desarrolla un proyecto que puede abarcar una o varias asignaturas y generalmente tiene un **carácter interdisciplinar**, es decir, varias disciplinas se intercalan para lograr los objetivos. Por ejemplo, si escogemos como tema *Prehistory*, además del inglés utilizado como instrumento, podremos combinar actividades relacionadas con el dibujo, la pintura, el diseño de ornamentos y joyas, el modelado, el teatro, el cine, etc...y relacionar los contenidos con la historia del arte (cuevas y pinturas rupestres), la literatura, las ciencias naturales (animales prehistóricos, alimentos y materiales) y la música. La extensión del proyecto puede ser de un mes, un trimestre o un curso escolar, parte de unos objetivos y establece unas actividades, una secuenciación en el tiempo y un escenario apropiado para su desarrollo.



Proyecto: 5 Senses in the Museum

El proyecto que resumo a continuación se denomina “5 Senses in the Museum” (Los 5 sentidos en el museo). Es parte de una iniciativa para la asignatura de Science de 1º de primaria, pero tanto el proyecto global como la parte correspondiente a la visita al museo, pueden ser adaptados a los distintos ciclos de Primaria y Secundaria. Una fase del proyecto debe desarrollarse en el aula u otro recinto escolar antes de la visita. Los alumnos deben conocer el vocabulario y expresar lo que ellos pueden ver, oír, tocar, oler y saborear. La elección de las obras, el recorrido por el museo y las actividades que se proponen tienen que tener en cuenta la edad de los alumnos y los conocimientos previos que tienen sobre las distintas materias. Las actividades son muy variadas, atendiendo a los **distintos estilos de aprendizaje** que la filosofía CLIL siempre tiene en cuenta. Mientras algunos alumnos muestran interés por las actividades que implican movimiento, otros lo hacen por actividades sedentarias, visuales, auditivas, individuales, grupales, plásticas o musicales. **La utilización de materiales auténticos y su entorno** es otra constante CLIL que se da a lo largo de todo el proyecto.

Los alumnos utilizan un *sketch book*, un pequeño cuaderno en blanco para anotaciones, bocetos o simplemente tomar nota de algún dato relevante para ellos. El cuaderno lo llevarán de vuelta a sus casas y de este modo podrán enseñar a sus familias su experiencia en el museo.

1. La vista

El sentido de la vista puede hacer disfrutar enormemente a los alumnos en el museo. Las distintas obras nos ofrecen infinitas gamas de colores, formas, estilos, técnicas y acabados que son susceptibles de describir: *Landscapes*, describir paisajes y explicar si son urbanos o rurales; *Seasons*, explicar si es primavera, verano, otoño o invierno; *The weather*, el tiempo meteorológico; *Traditions and Festivities*, escenas costumbristas y folklóricas; *Jobs*, los trabajos y profesiones; *Family*, relaciones entre los personajes de las obras. Otras actividades previstas son del tipo: *Treasure Hunting*, búsqueda de objetos, animales o personajes que estén un poco escondidos, lo que contribuye al desarrollo de la agudeza visual y a mantener el interés y la atención del alumno; *Classifying*, hacer clasificaciones; *Counting*, hacer recuentos; *Making up an story*, inventar una historia a partir de una obra o al revés, intentar pensar en un cuento, historia o película que nos recuerde esa obra. Para ello los alumnos tendrán que recorrer una zona, previamente seleccionada por el profesor. Siempre puede resultar útil llevar unas plantillas hechas para la actividad en el *sketch book*.

2. El olfato

Realizar alguna actividad relacionada con el olfato en un museo puede parecer, a priori, algo utópico, pero no es así. Lo primero y más conveniente es pedir permiso a los responsables del museo para la introducción de aromas, que generalmente tienen una consistencia líquida (los líquidos están prohibidos en casi todos los museos del mundo) aunque podemos buscar otro tipo de sustancias sólidas que desprendan olor. Elegir dos o tres obras de arte que se encuentren próximas entre sí, estudiarlas en profundidad y pensar qué olores nos evocan. Algunas de estas asociaciones suelen ser obvias, porque si la obra es un paisaje industrial, lógicamente pensaremos en humo, azufre, disolventes, y suciedad. Las tres obras escogidas son: “Corriendo por la playa” de Sorolla, un jardín titulado “Muralla verde” de Rusiñol y la tercera es un huerto de Mir “Pais de las flores”. Los olores escogidos son florales, frutales, marinos y olores infantiles (talco, agua de colonia) y pueden ser agradables o no, pero deben estar relacionados con las obras escogidas. De este modo, los escolares juegan a adivinar *Guessing* qué olor es, decidir si es un olor animal, floral, frutal, químico, agradable, desagradable, fresco, dulce, salado, conocido, nuevo y así hasta que su vocabulario en la segunda lengua se lo permita y una vez descrito el olor, relacionarlo con una de las obras. Es aconsejable que sea el profesor el que acerque el frasco o recipiente a los niños y que sea éste el que lo manipule en todo momento para evitar cualquier accidente. El olfato es un sentido que la escuela tiene muy olvidado y la actividad precisamente por novedosa, resulta siempre un éxito.

3. El gusto

Necesariamente para trabajar el sentido del gusto tendremos que hacerlo fuera del museo, aunque en muchos casos los museos tienen patios y jardines donde podríamos llevar a cabo esta actividad. Otra opción sería realizar la actividad en el aula o en cualquier otro recinto del



centro escolar al regresar del museo. Condición indispensable en este caso, pedir autorización a los padres, para evitar así problemas de alergias. A los niños de corta edad les resulta complicado distinguir entre *sour*, ácido y *bitter*, amargo y sin embargo, *sweet*, dulce y *salty*, salado, son más fácilmente asociados, por lo que la actividad más básica sería probar alimentos de estas características con los ojos vendados, *Blind tasting* y tratar de adivinar qué son y en qué pintura o escultura los hemos visto. Tenemos que ser muy delicados al escoger el alimento y pensar que para algunos niños las texturas son un problema. Así todo, es una actividad muy divertida en la que los niños expresan espontáneamente si algo les gusta o no, si es blando, duro, crujiente, cremoso... Esta actividad, por ejemplo, refleja la **importancia de los materiales auténticos en el aprendizaje**. Es muy difícil explicar que un sabor tiene una textura cremosa, creamy, si no saboreamos algo de estas características.

4. El tacto

En todos los museos hay grandes colecciones de escultura, aunque en la mayoría de los casos no se pueden tocar, sin embargo, en las entradas, patios y en las inmediaciones de los museos suele haber obras al aire libre que nos pueden servir como soporte para las actividades relacionadas con el tacto. Distinguir los materiales: bronce, hierro, acero, mármol, piedra, madera o cristal, describir el acabado: rugoso, liso, áspero o con grumos, intentar explicar qué representan, qué nos recuerdan, intercambiar opiniones sobre su ubicación, imaginar en qué parte de nuestra vivienda o colegio las colocaríamos y, sobre todo, reproducirlas en plastilina o cualquier otro material para modelar (Ejemplo: al terminar la actividad en el museo y de camino al colegio, sentados en el suelo de una céntrica plaza, los niños hicieron pequeñas reproducciones de la "Maternidad" de Botero que allí se encuentra y a modo de homenaje, colocaron sus pequeñas obras de arte en el pedestal de la misma para ser fotografiadas).

5. El oído

Hasta el momento hemos ido relacionando las obras del museo con contenidos de muy diversas asignaturas y ahora le llega el turno a la música. Habiendo seleccionado obras dispares entre sí, por el tema, por la técnica utilizada, por la composición o por el movimiento artístico al que pertenecen, tenemos que seleccionar fragmentos musicales que se puedan diferenciar entre sí fácilmente, bien sea porque el ritmo, los instrumentos predominantes, o el periodo del que proceden sean totalmente distintos, de este modo no confundiremos a los alumnos y podrán distinguir las piezas musicales entre sí. Las melodías pueden haberse escuchado previamente en el aula con asiduidad para que en el museo puedan reconocerlas y decidir con cuál de las obras podrían asociarlas, describir si son alegres, tristes, rápidas o lentas, si les gustan o si no y qué emociones les provocan. Para la obra de Rubens Eolo, el fragmento de la ópera Lakmé, *Les lianes en fleurs* de Delibes. Para la obra *Corriendo por la playa* de Sorolla, el *Pizzicato Polka* de Strauss, y para *Le grande Écaillière* de Miró, *O fortuna* de *Carmina Burana*, de Carl Orff.

Como colofón de las actividades en el museo, los niños hacen un boceto de un cuadro, que luego pintan en el suelo de la calle con tizas de colores. Ya en el colegio se puede organizar un museo con las obras y materiales que los niños han ido elaborando durante el proyecto e invitar a las familias a acercarse a visitarlo.

Conclusión

Pese a que el proyecto "5 Senses in the Museum" ha tenido que ser minimizado al máximo para este artículo, se espera que el lector sea capaz de hacerse una idea general de las infinitas posibilidades que tienen los museos de bellas artes de nuestras ciudades y de cómo salvar las muchas limitaciones que estos espacios tienen, especialmente cuando las visitas se realizan con grupos de escolares y por cuenta y riesgo del profesor. La utilización de una segunda lengua en todo el recorrido y el desplazamiento al museo, hacen más especial si cabe la actividad y proporciona a nuestros alumnos una experiencia inolvidable.



Bibliografía

- Sanchez de Serdio, A. (2011) "Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural". Desacuerdos 6. Sobre arte, políticas y esfera pública del Estado español. pp-205-213. Arteleku y otros.
- Orihuela, A. (2011) "Escuela y arte en la experiencia libertaria: hacia una escuela donde lo peor son las vacaciones y un arte donde lo peor son las obras de arte". Desacuerdos 6, pp 74-97. Arteleku y otros.
- Cossío, M.(1934) "Memoria del Patronato de Misiones pedagógicas, septiembre 1931-diciembre 1933". Madrid. Silverio Rodriguez Impresor. pp109-115.
- Bentley, K.(2010) The TKT. Knowledge Test Course. Clil module. ESOL Examinations. University of Cambridge.
- Coyle, D, Hood, P, Marsh, D. (2010). CLIL.Content and language integrated learning. Cambridge.
- Dale, L. Tanner, R. (2012) CLIL Activities. A Resource for subject and language teachers. Cambridge.
- Mehisto, P, Marsh, D, Frigols, M.J.(2008) Uncovering CLIL. Content and language integrated learning in Bilingual and Multilingual Education. Macmillan books for teachers.
- Museo de Bellas Artes de Bilbao. <http://www.museobilbao.com/educacion.php>
- Museo de Bellas Artes de Asturias. <http://www.museobbaa.com/>
- Museo de Bellas Artes de A Coruña. [http://museobelasartescoruna.xunta.es/
www.edumuseos.blogspot.com](http://museobelasartescoruna.xunta.es/www.edumuseos.blogspot.com)



La cultura visual al alcance de los niños con ceguera

María Del Pilar Correa Silva pcorrea@utem.cl
UTEM, Chile

Resumen

En la actualidad los niños deben asimilar una gran oferta de diferentes tipos de información visual, cuya comprensión es una competencia que deben adquirir. El no contar con esta habilidad los transforma en verdaderos analfabetos de la cultura moderna.

Presentamos a continuación los argumentos de que el «ver» de las personas que padecen ceguera, es una facultad que brinda, entre otros, la percepción háptica y la interpretación de las propiedades viso- espaciales de los objetos para el surgimiento de las imágenes mentales. Estos planteamientos abren paso a investigaciones como la que exponemos, al igual que el deseo de que el acceso igualitario a los recursos y a los conocimientos acumulados por el ser humano estén disponibles, realmente, para todos. Estas motivaciones guiaron la investigación teórico-práctica que concluyeron en la idea de que: el acto de “ver” no es una prerrogativa de la visión ocular, por lo que inmediatamente se expandieron, al menos en nuestro ámbito, los límites teóricos y productivos de la cultura visual y la comunicación, entre otras especialidades.

Palabras clave

Ceguera, imagen táctil, percepción háptica, Cultura visual

Abstract

Nowadays, children must take in an important load of different kinds of visual information as part of the new literacy in modern culture. Learning how to understand it is an everyday competence they need to acquire and develop. The present paper states that the “seeing” of blind people is a faculty afforded by the haptic perception and the interpretation of the objects’ visual-spatial properties for the emergence of mental images. This research is based on these issues as well as on the desire that all the resources and knowledge accumulated by the human being be really accessible to everyone. After this theoretical and practical investigation, we concluded that the act of seeing is not a prerogative of eye-vision. This conclusion led to the immediate expansion of the theoretical and productive limits of visual and communicational culture.

Keywords

blindness, tactile image, haptic perception, visual culture

Introducción

Aún en nuestros días, a pesar del avance científico y tecnológico, persisten grandes problemas sociales, uno de ellos atañe a los ámbitos que en este congreso se toca, la cultura visual, con sus miles de representaciones y una narrativa diferente no considera a las personas con déficits visuales.

El trabajo que presentamos parte del no tratar la problemática de la Dis-capacidad, en este caso visual, sino de enfrentarla como el Diseñar-capacidad, “echando mano” a las capacidades que el hombre utiliza al percibir la información del exterior de diversos modos. Esta concepción,



más sistémica de la percepción, nos dispone en la búsqueda de diseños que faculten la construcción de nuevos soportes para la comunicación gráfica que permita la acción perceptiva multisensorial.

La investigación desde la praxis, que exponemos, se encuentra contenida en la reciente publicación del Libro “Imágenes que podemos tocar” y difundida en diferentes actividades que han acercado el mundo de la imagen a las personas con ceguera. Se suma el hecho de tener aprobado por la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología de Chile Conicyt el proyecto de investigación “Cotejo y análisis formal de las imágenes táctiles incluidas en los textos escolares que entrega el Ministerio de Educación a los niños con ceguera en Chile desde el año 2008 al 2011”.

Estamos insertos, querámoslo o no en un mundo “hipervisual”, tal como lo definió el profesor Nicholas Mirzoeff, investigador reconocido como uno de los precursores en los estudios de la cultura visual, él que además destacó la primacía de la imagen visual en este nuevo enfoque y los modos en que ésta afecta nuestras vidas cotidianas, sobre todo la importancia que adquiere lo visual en la vida contemporánea.

Es pertinente recordar en esta ocasión, los motivos y estudios que llevaron Mirzoeff a definir, a finales de la década de los 90, el campo de la “cultura visual”. Esta mirada distinta partió de re-interpretar una práctica comunicacional que se desarrolla desde una carencia, de una discapacidad humana que debe re-inventarse, adaptarse y re-configurarse, de modo de soslayar un escenario-escena que es esquivo para un grupo humano en acto. El primer libro de Mirzoeff se llamó Poesía silenciosa y trataba de la relación entre el lenguaje de señas de los sordos y el arte francés del siglo XIX. Lo importante, desde nuestra posición, es resaltar cómo a partir del acercamiento a una de- limitada percepción-acción de la realidad, dio pie a proyectar una nueva área temática, Es decir, de la experiencia y esfuerzo de un colectivo que supera, como en este caso, la dificultad de acceder al lenguaje oral a través del re-configurarse otro modo de comunicarse, se visualiza un nuevo campo de preocupación en el área de los estudios culturales.

No es de extrañar que en la conformación de estos nuevos espacios epistemológicos se ocasionen variados debates. Uno de ellos quedó registrado en la Revista de Estudios Visuales entre los años 2003- 2004, en la que quedaron abiertas varias aristas de este campo de investigación a nuevas propuestas como la que presentamos.

El acontecer cultural, la impronta tecnológica y los intereses del mercado han llevado a una producción y reproducción de imágenes en todos los ámbitos y de allí a la interrogante formulada por Mirzoeff “¿por qué insiste la modernidad en visualizar todo, incluso aquello que no necesita convertirse en una imagen visual?”(Mirzoeff, 2004:78)

El debate iniciado por la investigadora y profesora Mieke Bal, de la Universidad de Amsterdam, “deja ver” varios intersticios, realidades que aún los estudios de la cultura visual no quieren “palpar”. La autora en el artículo El esencialismo visual y el objeto de cultura visual, alude a la impureza del acto de “mirar”, planteando además que “Es un acto cognitivo intelectual que interpreta y clasifica” (Bal, 2004:12), resaltando que otros sentidos también pueden tener grados de visualidad y no estar ajenos al objeto de estudios de la cultura visual. Es pertinente destacar que la autora resalta el inconveniente de aislar el sentido de la vista, y en este caso estudiado, instaurar una hegemonía jerárquica de la visión sobre los otros sentidos, integrando incluso en su relato, al sentido del tacto.

Sin embargo, aún se continúa fomentando el uso de las imágenes visuales en gran parte de las acciones urbanas, Dicho de otro modo, como analiza Mirzoeff: “la cultura visual no depende de las imágenes en sí mismas, sino de la tendencia moderna a plasmar en imágenes o visualizar la existencia. Esta visualización hace que la época actual sea radicalmente diferente a los mundos antiguo y medieval.”(Mirzoeff, 2003:23). En general estas afirmaciones, con más o menos pasión, integran los debates actuales en torno a supremacía de los discursos visuales y audiovisuales, en lo que incluso se admite “que los estudios literarios se han visto obligados a asumir que el mundo como texto ha sido sustituido por el mundo como imagen” (Mirzoeff, 2003:23)



No entraremos en esta polémica, sin embargo nos sirve para aproximarnos desde una perspectiva crítica a la manera como hemos ido configurando los modos de relacionarnos entre los seres humanos y nuestro entorno cultural y social.

Por otra parte L. Vigostky, en sus inicios, también se vinculó con realidades complejas, Su experiencia como maestro y luego como miembro del instituto de Psicología de Moscú, teniendo una preocupación especial por los niños que presentan alguna o varias dificultades en su mediación con los otros, y con la cultura dominante. En sus escritos por la década del 20 argumentó, que lamentablemente, las deficiencias se trataban como un problema biológico y se estudiaban mayoritariamente desde una perspectiva orgánica. Además de sobrellevar un padecer de orden biológico suman un problema social, como lo es el desapego, o la no inclusión a la vida cultural.

Vigostky en sus escritos describió particulares del ojo y del oído, y casi un siglo después de hacerlo, aún nos está entregando pautas en cuestiones que en pleno siglo XXI no hemos superado. Este autor primero hace la diferencia entre el ojo y el oído de los animales y el ojo y el oído de los hombres. Los de los animales se puedan describir como órganos físicos que cumplen funciones biológicas para una mejor adaptación al medio, Sin embargo, para los seres humanos también son “órganos sociales”, “instrumentos culturales”. No contar con alguno de ellos les trae consecuencias significativas en su actuar social, y por tanto cultural. Más aún en la dictadura “ocularcentrista” en que se ha ido convirtiendo nuestro espacio vivido.

A pesar de ello, el devenir de las personas con ceguera ha confirmado que son capaces de acceder al conocimiento con preponderancia en lo visual, como la lecto-escritura, entre otros, a través de sus manos. Al ser capaces de re-conocer con el al tacto diferencias sutiles de diminutos elementos gráficos como son los puntos y sus relaciones espaciales. Por otra parte la comunidad sorda «escucha por sus ojos», por medio de la lectura labial o el lenguaje de señas, que el profesor Mirzoeff relacionó con el arte francés del siglo XIX.

Hoy cuando somos tantos los interesados en la Cultura Visual y sus implicancias, cómo no prestar más atención a un problema humano que no tan sólo no hemos resuelto, sino que además hemos acrecentado la brecha, al fortalecer e innovar los espacios culturales principalmente, modificando y masificando la cultura a través de los medios audio-visuales.

Son nuevamente las personas que sufren alguna dificultad, como la ceguera, las que nos hacen “ver” que ellos también pueden ser invitados a esta fiesta; que el no tener las competencias socio- culturales que efectúan los ojos, discapacidad que les impide servirse este gran banquete visual, pueden hacer uso de otra capacidad sensorial para visualizarlo, si son incluidos en la lista de invitados incorporando los instrumentos adecuados.

Vigostky los llama mediaciones, y Berta Braslavsky en un dossier titulado: El ciego en la teoría de Vigostky, destacó lo señalado por este autor:

...la posibilidad que tiene el ciego de utilizar la vista de otra persona, la experiencia ajena como instrumento para ver la mediación del otro puede actuar como instrumento, del mismo modo que un microscopio o un telescopio”, resaltando de los escritos del autor “que estos instrumentos “amplían inmensamente su experiencia y lo entrelazan estrechamente en el tejido general del mundo (Vigotsky,1924).

Debemos recordar que todos los seres humanos nos apropiamos de flujos de información diversa a través de los sentidos; pero no todo lo que nos llega a través de ellos, lo percibimos en su totalidad, sino que cada persona selecciona, relaciona, organiza e interpreta según sus competencias, su cultura y su propio equipaje biológico, más sus necesidades de adaptación al medio que habita. Si la naturaleza nos dotó de varias maneras de recibir información del medio y aún la ciencia no ha logrado ponerse de acuerdo en la forma de cómo llegamos a conocer el mundo que nos rodea.

¿Cómo es que se ha priorizado desde hace tanto tiempo en estudiar, desarrollar, usar y moldear las interfaces humanas con predominio de unos sentidos sobre otros, destacándose especialmente de la visión y audición?

Vale destacar que, nuestro trabajo apunta a un beneficiario múltiple, que no se agota en la comunidad de las personas con ceguera, sino que se extiende a la diversidad de afectados por



una u otra minusvalía respecto a sus particulares procesos de enseñanza – aprendizaje (ejemplo: sordos, autistas, hiperactivos, etc.), a la creciente población de adultos mayores e incluso implicando al resto del universo estudiantil, aquel llamado “normal”, el que creemos sería ampliamente potenciado en sus capacidades de percibir y aprender del mundo a través de estos materiales.

Como complemento señalamos que la pulsión escópica, la apetencia del ver, es una necesidad humana que generalmente se acompaña de la voluntad de darle orden a lo visto, lo que se conoce como pulsión icónica. Este orden tiene su origen en las imágenes mentales que cada uno va generando de su interacción con el espacio vivido. La visualidad, de este modo, se da por la conjunción de información de todos los sentidos y en el contexto tecnológico actual podemos soñar en hacer un mundo más visible para todas las personas que lo habitan.

Como un ejemplo que los sentidos se pueden educar en la interpretación de lo percibido, esta la capacidad de poder “leer”, es decir interpretar, la perspectiva. “Los espectadores aprendieron a aceptar este convencionalismo visual por lo que era: una aproximación que encontró de forma adecuada necesidades de una situación de observación.” (Miroeff, 2003:69) Es decir a través de los ojos hemos aprehendido a reconocer el espacio táctil, ¿podríamos, entonces, a través del tacto reconocer algunas convenciones de la grafica visual en relieve?

En este acercamiento a lo visual desde un enfoque más táctil, es oportuno también, recordar el análisis que realizara Martín Jay de la cultura visual, utilizando el termino de Crhistian Metz de los regímenes escópicos, para sugerir que a lo menos se presentan tres patrones culturales diferentes. El primero lo denominó ocularcentrista, cultura dominante a la que nos hemos referido. Los otros dos modelo son: el arte nórdico, caracterizado por el predominio del mundo sobre la mirada monocular del hombre y se puede encontrar especialmente en la pintura holandesa; y el barroco afirmado en su poder explosivo, distinguido por su cualidad profundamente táctil o tangente. Afirmando que: “la visión barroca reconocía la inextricable relación que existía entre la retórica y la vista, lo cual significaba que las imágenes eran signos y que los conceptos siempre contenían una parte irreductible de imagen.”(Jay, 2003). Es importante destacar que a pesar que Jay planteó que, en el plano filosófico, no hay ningún sistema que pueda juzgarse equivalente a este movimiento, lo relaciona con la postura del filósofo francés del siglo XX Maurice Merleau-Ponty, en la que el cuerpo retorna para destronar la mirada del espectador cartesiano.

Estos modelos alternativos se tornan relevantes a la hora de entender los distintos enfoques que se fueron dando en relación a las diversas formas de percibir y sobre todo en relación a esta investigación, la cual se generó a partir de las experiencias y logros aportados por los «mapas táctiles» al conocimiento del espacio topográfico y geográfico por parte de las personas con ceguera, los que podemos relacionar con el segundo modelo descrito: “El arte de describir”

A continuación exponemos parte de una investigación documental que aspiró a enmarcar una propuesta en el interior de la teoría general de la imagen y así, relacionarla con los estudios sobre la percepción del mundo visual. Se desarrolló una fase introductoria, una aproximación a los estudios e investigaciones sobre la percepción táctil, poniéndose el énfasis en la percepción de patrones gráficos en relieve de la información visual.

En esta búsqueda las propuestas formales de las teorías del estímulo psicofísicas de James Gibson, y su enfoque ecológico de la percepción, al igual procesamiento de la información visual formulado en la teoría computacional de David Marr, conforman una base conceptual útil a los fines de explicar la propuesta interpretativa de la información del mundo visual a través de la percepción háptica. La percepción del mundo visual por las personas ciegas avala la tesis de la capacidad interpretativa del ser vivo en torno a la nueva mirada del fenómeno del conocer, demostrada en el operar biológico del organismo como totalidad y no por la manifestación aislada de la representación visual.

De esta manera, nos planteamos un problema humano como un problema de diseño, en lo específico, como una dificultad de “acoplamiento estructural” entre el sujeto, sistema “autopoietico”, es decir autónomo, y su medio cultural. Nuestra propuesta de diseño se encuentra contenida en el operar biológico del ser vivo, representado por la teoría del conocimiento concebida por los biólogos Humberto Maturana & Francisco Varela. Esta teoría



explica que los seres humanos vivimos en un constante “acoplamiento estructural” con el medio, es decir, en relaciones mutuas entre sujeto y objeto. La generación de un modo particular de adaptarse al espacio en que vivimos, depende entonces de la estructura biológica que cada uno posee.

Buscamos en la Teoría del Conocimiento con bases biológicas la manera de resolver, desde los equipajes fisiológicos que cada ser humano posee y desde su «particular punto de vista», el modo de aproximarnos a las diferentes maneras como las personas con ceguera acceden al fenómeno del conocimiento y a cómo logran, a través de las imágenes mentales, representarse los distintos escenarios y objetos con los cuales conviven diariamente.

Los resultados obtenidos en esta fase hermenéutica nos aportaron gran cantidad de información descriptiva respecto a cómo acceder al conocimiento a través de la percepción háptica, además de varias analogías en torno a la percepción visual de la imagen, que iluminaron el camino a recorrer en la etapa exploratoria que permitió una primera aproximación al proceso de «traducción» de la información visual en un lenguaje gráfico táctil capaz de “graficar táctilmente” las propiedades espaciales de los objetos que pueblan el mundo cotidiano y que sirva a las personas que no pueden acceder a él por medio del órgano visual.

Conclusión

Las propiedades permanentes de los objetos del mundo, sus «invariantes» y las particulares características de la percepción háptica nos permitió confirmar la siguiente hipótesis:

El sistema de representación de los egipcios aplicadas en relieve y tomando sus valores formales más puros o esenciales puede ser aprovechado para extraer de ellos los rasgos pertinentes para elaborar un canon a seguir en la producción de imágenes táctiles.

Así es, en la búsqueda de un canon o modelo para la elaboración de las imágenes táctiles nos hemos aventurado a proponer un incipiente lenguaje representacional propio de la naturaleza táctil que se completa con la percepción de las «variantes» del entorno, proponiendo con ello una sintaxis acorde a esta modalidad perceptual y una incipiente retórica del signo icónico táctil.



Figuras 1 y 2 A la izquierda: “Un día para los que ven diferente” Muestra al interior de la Exposición los Tesoros de Egipto. Septiembre 2011 Fuente Propia. A la derecha Lámina con imagen Táctil. Fuente propia.



Figuras 3 y 4 A la izquierda: "Un día para los que ven diferente" Muestra al interior de la Exposición los Tesoros de Egipto Septiembre 2011. Fuente Propia. A la derecha Portada libro Imágenes que podemos tocar. Fuente propia.



Referencias bibliográficas

- Bal, M. (2004) El esencialismo visual y el objeto de cultura visual. Estudios Visuales Volumen 2. pág.11-49
- Braslavsky, B.(1999) Dossier El ciego en la teoría de Vigostky. En Revista Discapacidad Visual Hoy, N° 7. pág.17-24 Disponible en <www.juntadeandalucia.es/averroes/caidv/.../dvh.../dvh_07_17.pdf>
- Gibson, J. (1974). La percepción del mundo visual. Buenos Aires: Infinito. Jay, M. (2003). Campos de fuerza. Buenos Aires: Paidós.
- Marr, D. (1985). La visión Madrid: Alianza.
- Maturana, H.& Varela, F. (1984). El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano. Santiago de Chile: Lumen Universitaria.
- Merleau-Ponty, M. (1975). Fenomenología de la percepción Barcelona: Península.
- Mirzoeff, N. Una introducción a la cultura visual, Paidós Ibérica, Barcelona, 2003
- Mirzoeff, N. (2004) Contenidos y Sinsentidos. Estudios Visuales Volumen 2. Pàg.77-81



“Letraca”, un proyecto de Educación Artística y refuerzo del aprendizaje de la lectura y escritura

Cristina Glez. Temprano cgtemprano@gmail.com
Independent researcher and educator, España

Resumen

Educación artística, estimulación del hábito lector, apoyo en el aprendizaje de la lectura y escritura, y propiciación del interés por aprender, resumen el carácter y la particularidad de este proyecto. “Letraca” es un programa de intervención educativa en la escuela, efectuado por una educadora independiente, con el respaldo del centro escolar. Su programa de actividades persigue apoyar de forma directa el aprendizaje de la lectura y escritura, y por tanto, la expresión oral y escrita. Este objetivo concreto se logra actuando de una manera global en la educación del niño, puesto que la metodología educativa que investiga “Letraca” pretende actuar en su desarrollo integral, abarcando la dimensión física, emocional y cognitiva a través de actividades artísticas que propician tanto el aprendizaje como el descubrimiento de capacidades y habilidades. “Letraca” es un proyecto de educación artística cuyo objetivo es constituirse en un agente de actuación dentro de la mejora de la calidad educativa.

Palabras clave

Educación artística, lectura, escritura, metodología, intervención

Abstract

Artistic education, reading habit stimulation, reading and writing learning support, and the enhancement of interest for learning in general, can summarize the character and particularity that this project has. “Letraca” is a programme of educational intervention at school, that is led by an independent teacher with the backing of a scholar centre. Its programme of activities aims supporting directly the reading and writing apprenticeship, and therefore, the oral and writing expression. This specific objective is attained performing on the child's education in a global way. Since the educative methodology that “Letraca” is researching, tries to act in their integral development: involving physical, emotional and cognitive dimensions through the artistic activities; promoting the apprenticeship and the discovering of different capacities and skills. “Letraca” is a project of artistic education whose objective is to become an agent of acting within the improvement of educative quality

Keywords

Arts education, reading, writing, methodology, intervention

Introducción

“Letraca” contribuye a despertar y desarrollar la creatividad a través de diferentes lenguajes artísticos y estimula al niño hacia el interés por aprender, refuerza su autoestima y además, desde el trabajo en grupo y la interacción constante con sus compañeros de taller, adquiere hábitos positivos de convivencia y respeto.

El programa de trabajo tiene la expresión plástica como eje, pero la relaciona con otras disciplinas: juegos teatrales, expresión corporal, música, y expresión oral. Los cuentos, y en especial el álbum ilustrado, están presentes de manera constante. Con ellos, además de acercar



al niño a la lectura, al lenguaje y a la ilustración, se contribuye al desarrollo de su inteligencia emocional.

La intervención educativa del proyecto “Letraca” se apoya en: las investigaciones que avalan la importancia y el valor de las artes tanto en la adquisición de aprendizajes, como en la maduración emocional de la persona; en las aportaciones de la neuropsicología y la psicología cognitiva para afrontar las dificultades del aprendizaje; y en experiencias y estudios de educación artística que estimulan activamente la creatividad del niño. Sobre estas bases, el proyecto elabora una cuidada programación con actividades que interaccionan entre sí, entrelazando diferentes lenguajes artísticos. Este método de trabajo, ofrece al niño una rica gama de estímulos, activando sus capacidades de aprendizaje y mejorando su rendimiento escolar. Esta esperada repercusión en el desarrollo del niño, será el resultado de haberle procurado, en las sesiones de educación artística, una vivencia sugerente, un contacto atractivo con el aprendizaje, convirtiendo al niño en protagonista de actividades que hayan reforzado su autoestima, y hayan despertado su interés por aprender, investigar, experimentar, por esforzarse, por hacerse preguntas, resolver enigmas, etc.; en suma, el programa logrará ser efectivo si los niños alcanzan la consecución de los objetivos artístico-educativos programados, a través de vivencias de alegría y disfrute en relación al aprendizaje, los compañeros y la escuela.

En la primera fase de la investigación, “Letraca” se ha desarrollado actuando sobre diferentes grupos de niños, a través de un número de sesiones que ha variado entre 4 a 15 a lo largo del curso, durante dos cursos escolares, en los niveles de 1º y 2º de Primaria e Infantil de 5 años. Las sesiones se han llevado a cabo en el horario escolar, con la presencia de las tutoras de los grupos. La reacción de los niños ante el taller ha sido siempre muy buena, demostrando abiertamente entusiasmo y una disposición abierta y activa hacia todas las sesiones. Estos buenos resultados en las actitudes de los niños, y el apoyo y la valoración de los maestros que han participado en él, me impulsan a abordar la siguiente fase de la investigación, que consistirá en, por una parte, ampliar su tiempo de ejecución, creando planes que permitan intervenciones intensivas, y por otra, involucrar a la familia, tutora, y orientadora del centro, para implicar a todos los agentes que actúan en la educación del niño, y poder realizar una evaluación lo más certera posible, del impacto del proyecto en el devenir escolar.

Al término de la investigación, se podrá establecer un método novedoso y riguroso de intervención en la escuela a través de la educación artística, que quedará plasmado tanto en material didáctico creado a partir de la experiencia y su análisis, como en la exposición y elaboración de las conclusiones de la investigación.

“Letraca” es un proyecto de educación artística que puede constituirse en un agente de actuación dentro de la mejora de la calidad educativa.

1 Palabras y artes: lectura, escritura, libros y creatividad

Estos son los ingredientes de nuestra receta. Relacionar la palabra con experiencias artísticas, relacionar la lectura y la escritura con las artes, la exploración de la creatividad con los libros. “Letraca” nace como la evolución lógica de un proceso vital y laboral, y aúna mis inquietudes personales y especialidades profesionales. Comencé a investigar y trabajar la educación artística en 1999, desarrollando esta actividad en diferentes ámbitos como programas de implantación del arte en las escuelas, centros culturales, bibliotecas, actividades extraescolares, escuelas de verano, o centros de menores, entre otros. Desde el principio, y durante todos estos años, he reflexionado sobre, empleando las palabras de Arnheim, “¿Qué hace el hombre para crear arte y qué hace el arte para crear seres humanos?”. (Arnheim, 1993).

Buscando respuesta a esta pregunta y convencida de los efectos beneficiosos de la actividad artística en el proceso de formación de la persona, he recorrido mi camino como educadora convencida de la utilidad del arte para propiciar experiencias de percepción, observación, coordinación, aceptación, comprensión, cooperación, atención, expresión, exploración, relajación, toma de decisiones, asunción de riesgos, etc., experiencias que nos permiten crear, aprender, y desarrollar la sensibilidad. Los beneficios del arte se dejan notar tanto en el desarrollo del individuo, como en su relación con los demás, siempre y cuando, la vivencia haya estimulado verdaderamente tanto nuestros sentidos como nuestra creatividad y nuestro



pensamiento, algo que no siempre se consigue ni en la escuela, ni en determinados centros de educación artística, que circunscriben dicha formación a la repetición de modelos, sin ocuparse de fomentar un espíritu crítico, abierto, libre y creativo. Son muchos los autores que han puesto de manifiesto la deficiente educación artística que encontramos en muchos ámbitos de nuestra sociedad, uno de ellos es Carmen Díaz Jiménez quien asegura que para evitar el actual fracaso escolar es necesario un cambio radical en los planteamientos educativos, sustituyendo el mimetismo y la memoria por la riqueza que supone la creatividad, es decir, optar decididamente por los valores del pensamiento divergente en lugar de los del pensamiento convergente. Más allá de la formación individual, la educación debería promover el trabajo en grupo, la cohesión grupal, la convivencia, la tolerancia, debería contribuir a la formación de una sociedad más justa compuesta por una ciudadanía participativa, un reto educativo que también puede abordarse contando con el arte. Como dijo el músico Y. Menuhin en algunas de sus intervenciones públicas, “La música y las artes invitan a la participación y constituyen un antídoto contra los obstáculos a la armonía entre los hombres”. Por su parte, Díaz asegura que:

El pensamiento divergente ayuda a formar actitudes de apertura y comprensión, lo cual favorecerá que superemos barreras ideológicas que entorpecen las relaciones humanas. Una mente dúctil, es capaz de superar los condicionamientos que imponen los sistemas, permitiendo un mayor desarrollo de calidad humana. (Díaz, 1986).

Estoy plenamente convencida de que la educación a través del arte, es una alternativa idónea para afrontar los retos que plantea la escuela, el sistema educativo y la sociedad en el momento actual, compartiendo el enfoque de Arnheim que propone una visión del arte y de la mente que sitúa al arte (su percepción y su creación) en el corazón del proceso educativo.

Al mismo tiempo que avanzaba en mi labor como educadora, seguía mi camino artístico atendiendo a dos inquietudes: el mundo plástico y visual, y la narración oral. Después de diez años contando cuentos e investigando la animación lectora, decidí imbricar absolutamente mis caminos artísticos y profesionales, en la creación de un método de educación artística, que conjugue la educación a través del arte; los cuentos, la lectura, la narración y creación de historias; desde una perspectiva científica, dentro de la cual los avances en neuropsicología vendrían a demostrar los efectos de la práctica artística en el desarrollo del cerebro.

El valor de la narración, la educación de la escucha, el gusto por la palabra, la expresión oral, la animación de los hábitos lectores, necesita de una constancia y una regularidad para dejar huella palpable en el proceso escolar de un niño, como dice Montserrat del Amo “(...)El niño necesita un impulso inicial que le conduzca hasta los libros, y una asistencia que, durante cierto tiempo, dirija su atención hacia ellos”. (del Amo, 2004). Por eso en “Letraca” los cuentos están presentes cada día. Junto a ellos los niños se acercan a la belleza de las palabras, del lenguaje, de las historias; se dejan llevar por la imaginación, ven reflejados sus sentimientos o se identifican con lo que le sucede a los personajes. A través de los cuentos se asoman al mundo y disfrutan aprendiendo.



Figura 1. Sesión artística “Letraca”.
Contando un cuento con música de
acordeón, y juegos de ritmos con las
palmas (28 de marzo de 2012). Colegio
Virgen de los Volcanes, Lanzarote,
España. Fuente: propia.



El éxito de los cuentos a cualquier edad reside en la fuerza con la que llegan a lo más profundo. Funciona cuando se consigue conectar en su metáfora con la existencia actual de quien lo recibe. (...) Una historia nos atrae si sus imágenes interiores han resultado agradables, divertidas, sugerentes, reconocibles. La sentimos como propia porque lo que sienten y viven los personajes nos recuerda sentimientos y vivencias muy cercanas. Nos atrapa su argumento porque seguramente se acerca a los temas vitales ya superados o que estamos desarrollando en el momento del hallazgo. (Ortiz, 1986).

Más allá de que el niño se aficione a la lectura, o de los beneficios que pueda obtener de ella, hay una realidad escolar que debemos atender: el nivel de lectura de los niños es cada vez más bajo, en especial la lectura comprensiva, así lo revelan tanto estudios recientes, como las maestras. Y la afición a los libros no resulta nada fácil de inculcar... Sin embargo, la lectura será fundamental para el éxito escolar de los niños. Es crucial por tanto que aprendan a leer bien, que aprendan a comprender lo que leen, resultará más fácil y atractivo el colégio si logran esta tarea cuanto antes, y aún será mejor si aprenden disfrutando.

Para lograr efectividad en el apoyo del aprendizaje de la lectura y la escritura, planteo un programa de actividades que no resulte en absoluto una prolongación de la rutina escolar sino que actúe como elemento motivador, estimulante, divertido.

(...) Nuestra experiencia clínica nos permite afirmar que más del 50% de los niños que fracasan en la escuela es porque han iniciado sus aprendizajes escolares sin haber desarrollado correctamente un orden corporal, el control de su movimiento, un conocimiento del espacio, una motricidad precisa o una correcta función visual o auditiva o una correcta lateralización, imprescindibles para aprender disfrutando. (Ferré, 2002).

Las experiencias prácticas de evaluación neuropsicológica aseguran que en adquisición del aprendizaje de la lectura y la escritura será indispensable un buen desarrollo de la coordinación motriz, de la lateralidad, del sentido del ritmo, de la discriminación auditiva, del tacto, y de la destreza manual. "Letraca" incide en todos estos aspectos, a través de las artes, utilizando creación plástica, educación visual, juegos teatrales, expresión corporal, música, invención de historias, y expresión oral, trazando un camino que lleve de manera natural de una a otra forma de expresión artística, un camino que permita a los niños ampliar su campo de percepción, su sensibilidad, su capacidad de respuesta ante los estímulos y su capacidad creadora. Para Arnheim, el sistema sensorial es uno de los principales recursos para el completo desarrollo de nuestra vida cognitiva, y defiende la idea de que la visión es una función de la inteligencia, que la percepción es un suceso cognitivo, que interpretación y significado son un aspecto indivisible de la visión y que el proceso educativo puede frustrar o potenciar estas habilidades. Este autor defiende la influencia de la enseñanza y la práctica del arte en el desarrollo de la mente, sus teorías sostienen que la percepción y la creación del arte visual son los agentes primarios en el desarrollo de la mente.

Figuras 2 y 3. A la izquierda: Collage de Hary (6 años), "Un diseño de letra con letras" (26 de noviembre de 2009). Colegio Nieves Toledo, Lanzarote, España. Fuente: propia. A la derecha: Trabajo de taller. Acoidán (7 años) Inventando un monstruo, su aspecto y sus cualidades monstruosas, a partir de un juego de palabras y un cuento narrado previamente (28 de marzo de 2012). Colegio Virgen de los Volcanes, Lanzarote, España. Fuente: propia.



En definitiva, "Letraca" pretende motivar y estimular al niño para que logre superar sus dificultades con la lectura y la escritura y quiere ser un agente efectivo de animación lectora, procurando que los niños se interesen por la lectura y la escritura y se sientan motivados en su aprendizaje, actuando tanto en la prevención como en el tratamiento de las dificultades del aprendizaje y como refuerzo al trabajo escolar.



1.1. Educación artística y competencial

Y si el objetivo último de Letraca es favorecer el aprendizaje, su objetivo primero es ofrecer al niño un programa de educación artística creado por una artista-educadora que complete su formación general. Es también elaborar un método de educación artística en relación al actual enfoque competencial de las enseñanzas obligatorias en España. Es profundizar en la importancia de la educación artística en la escuela.

Partiendo de la base de que la creatividad se puede estimular, tanto la del niño, como la del maestro, con esta experiencia quiero ofrecer herramientas útiles para el docente, aplicables en su práctica diaria, que le permitan renovar sus planteamientos y encontrar en el arte un aliado, y un estímulo para hacer su experiencia docente más rica.

Con esta investigación abordaré la educación por competencias desde el arte, señalando la educación artística como un eje vertebrador de un enfoque competencial de la enseñanza.

1.2. Tendiendo puentes: Escuela-familia-educación.

Como he mencionado en la introducción, hasta ahora "Letraca" se ha desarrollado en el entorno escolar, con la intermediación y respaldo bien de las asociaciones de padres y madres, bien del equipo directivo y tutores. A partir del próximo curso escolar, implicaré a padres, tutores, y orientadores en el desarrollo de los talleres. De este modo, además de favorecer las relaciones entre familia y escuela, pretendo involucrar a los padres en el proceso de estimulación del niño, junto a las tutoras y orientadora, en el programa, de manera que tanto el diagnóstico inicial, como la evaluación de los resultados, cuente con la participación del colegio, pues este es el escenario en el que el niño deberá demostrar sus avances.

Asimismo, programaré intervenciones intensivas, de tres meses de duración, esta vez en horario no lectivo y en grupos reducidos. Una vez conocidas las particularidades de cada niño, se elabora una programación general, que se adaptará después en función del desarrollo de los talleres, para procurar un enfoque constructorista, y una atención personalizada a cada caso.

Conclusión

A nivel general, esta investigación propone soluciones originales y recursos que ayuden a renovar la concepción y uso de la educación artística en la escuela, pudiendo contribuir a la formación de la comunidad educativa, respondiendo así a la necesidad de emplear nuevos enfoques que permitan una mejora de la calidad educativa.

"Letraca" interviene en un momento clave, crucial para los niños: el momento en que aprenden a leer. De cómo se produzca esta experiencia, dependerá en buena medida, tanto el desarrollo académico del niño, como su potencial afición a la lectura.

Al término de la investigación, se podrá establecer un método novedoso y riguroso de intervención en la escuela a través de la educación artística, que quedará plasmado tanto en material didáctico creado a partir de la experiencia y su análisis, como en la exposición y elaboración de las conclusiones de la investigación.

Referencias bibliográficas

- Díaz J, C. (1986). La creatividad en la expresión plástica. Propuestas didácticas y metodológicas. Madrid: Narcea S.A.
- Arnheim R. (1993). Consideraciones sobre la educación artística, Barcelona: Paidós.
- Amo del M. (2004) La hora del cuento. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Ortiz E. (2002) Contar con los cuentos. Guadalajara: Palabras del candil (2009)
- Antiuste, V. y Beltrán, J. (coord.), (1998). Dificultades de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Jensen, E., (2004). Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas. Madrid: Narcea.



Gómez-Tolón, J., (1997) Rehabilitación psicomotriz en los trastornos de aprendizaje. Zaragoza: Mira Editores.

Martín Lobo M^a P., (2003) La lectura. Procesos neuropsicológicos del aprendizaje, diagnósticos, estudios de casos y programas de intervención. Barcelona: Lebón.

Levitin, D.J., (2006) Tu cerebro y la música. Traducción al castellano por José Manuel Álvarez. Barcelona: RBA Libros, S.A. (2008).



La competencia de representación espacial en los Títulos de Grado en Educación Infantil y Primaria

Inés López ineslopezmanrique@yahoo.es

Juan Carlos San Pedro Veleo juancar@uniovi.es

María Ángeles Cabeza Soberón mangelesce@educastur.princast.es

Universidad de Oviedo, España

Resumen

Diversos autores han defendido la necesidad de adquirir la competencia de representación gráfica en los estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria. Consideramos que la competencia de representación debería ser adquirida por el maestro a lo largo de sus años de estudio. Igualmente creemos que el desarrollo de la competencia de representación espacial está justificado en los citados estudios. Por lo que aquí reflexionaremos teóricamente sobre este hecho.

Palabras clave

Dibujo; Representación espacial; Educación Artística; Grado en Educación Infantil y Primaria.

Abstract

Diverse authors have defended the need of acquiring competition in graphical representation in the studies of Bachelor´s Degree in Infant and Primary Teaching Education. We think that competence in graphical representation should be acquired by teachers during the years of their studies. In the same way we think that the development of the competence of spatial representation is justified in the above studies. That is why we will talk about them theoretically.

Keywords

Drawing; Spatial representation; Artistic Education; Bachelor´s Degree in Infant and Primary Teaching Education.

Introducción

Tradicionalmente el Área de Didáctica de la Expresión Plástica es la encargada de impartir la docencia de las asignaturas de Educación Artística en los estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria y en los de Grado en Bellas Artes. Marín Viadel (2005) sostiene que el Área de conocimientos de Educación Artística tiene en la Universidad un objetivo básico de acuerdo a su origen y funcionalidad social, el cual sería desarrollar el campo específico de conocimiento, comprendiendo éste las teorías, ideas, investigaciones y experiencias que ayuden a formar en artes y cultura visual al profesorado de Educación Infantil y Primaria, (en las Facultades de Educación) y al profesorado de Educación Secundaria (en las Facultades de Bellas Artes).

Referentes internacionales de la didáctica de la Educación Artística como H. Read, W. Eisner o A.D. Efland sugieren en sus obras cómo debe ser la figura del docente de arte e inciden en la necesidad e interés de adquirir, entre otras destrezas, la competencia de representación gráfica. En el contexto español diversos autores han defendido también la necesidad de adquirir la competencia de la representación gráfica en los estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria (Calbó, 1997; Torrès y Juanola, 1998; García del Moral, 2009; Alcaide, 2003; Marín Viadel, 2005). Consideramos que igualmente dentro de los objetivos de formación del futuro maestro está el de adquirir la competencia de representación espacial, lo que argumentaremos a continuación.



La competencia de representación gráfica

B. Wilson, A. Hurwitz y M. Wilson comienzan su obra *La enseñanza del dibujo* a partir del arte con una pregunta: *¿Por qué artistas, amateurs, jóvenes y niños suelen dibujar?* (Wilson, 2004:15). A la que siguen múltiples respuestas que pueden explicar la larga vida del dibujo: como medio para poseer simbólicamente lo que se quiera, para expresar ideas y emociones, por lo divertido y agradable de la experiencia, para crear algo bello, porque quieren emular a otras personas que también dibujan, para desarrollar facultades de expresión y representación, por ganar dinero, para sentirse importantes al haber creado un determinado objeto, como paso previo a otra actividad artística, para dejar constancia de algo visto o vivido, etc. (Wilson, 2004).

Lo cierto es que dibujar es un acto de expresión presente en todas las personas y se manifiesta desde la infancia, para Lambert (1996) parte de la magia del dibujo reside en su inherente naturaleza subjetiva, lo cierto es que el dibujo está presente en los primeros restos prehistóricos, haciéndonos ver que en todas las culturas y épocas siempre ha habido un motivo para dibujar.

Cabe preguntarse cuáles son esos motivos en los maestros de Educación Infantil y Primaria y en el ámbito escolar. Expertas en Educación Artística como Torrés y Juanola (1998) piensan que ya sólo el hecho de vivir en la denominada cultura de la imagen hace deseable familiarizar a niños y adultos con las imágenes, para que gocen de una buena comprensión del entorno visual y riqueza gráfica. Estas autoras señalan dos razones por las que se debería enseñar a dibujar en la escuela: en primer lugar por el valor del dibujo como instrumento generador de imágenes y en segundo lugar porque los niños hacen uso voluntario del dibujo. Este proceso de representación gráfica es tanto mental como kinestésico y permite que el niño cree soluciones gráficas y evolucione, de manera que dibujar es pensar.

A su vez Calbó ha planteado en su disertación sobre *la necesidad de dibujar en las clases de educación artística de los estudiantes de Magisterio* como desde su perspectiva el objetivo de la asignatura es: "que los maestros sepan planificar una programación para la Educación Primaria y sepan a la vez que significa la cultura visual" (Calbó, 1997:34). Desde la visión de esta experta el concepto de disciplina de la Educación Artística está fundamentado en un marco globalizador en el que el objetivo sería formar a maestros con criterio para efectuar programaciones didácticas, lo que conlleva: conocer los conceptos que definen los procesos visuales y artísticos, poder producir obras expresivas y saber apreciar el patrimonio cultural y obras de arte así como imágenes del entorno visual.

También García del Moral (2009) señala dos razones por las que el dibujo cobra importancia en la escuela: por una parte será una fuente de conocimiento de la psicología infantil para los maestros y por otra un poderoso instrumento educativo. Por lo tanto, la representación gráfica debería ser una competencia adquirida por el maestro a lo largo de los años de estudio del grado universitario, además del conocimiento de las etapas del dibujo infantil. Compartimos con García del Moral (2009) la opinión de que la práctica y enseñanza del dibujo en los estudiantes de Grado en Educación Infantil y Primaria es importante dado que todas las Artes Plásticas se sustentan en el eje vertebrador del dibujo, considerándolo por ello "idioma universal de la forma al alcance de todos los hombres" (García del Moral, 2009:103). Éste autor considera que el maestro ha de aprender a dibujar para más tarde transmitir al niño la habilidad manual, los conocimientos técnicos y los conocimientos intelectuales, mientras que otros aspectos como la belleza y la sensibilidad pueden orientarse pero no "enseñarse". De la misma forma reconoce en el dibujo que se practica en la escuela valores formativos tanto de tipo físico, como intelectual y estético.

Pero la profesora Calbó encuentra ya en 1997 inconvenientes como la abundancia de asignaturas en la carrera junto a que la asignatura Educación Artística se plantea sólo en uno o dos cursos. Otro de los inconvenientes es el bajo número de créditos asignados a estas asignaturas y por último se observa que los estudiantes no manifiestan un interés especial por la materia así como que según las evaluaciones iniciales llevadas a cabo por la autora "en general no son individuos artísticamente cultos" (Calbó, 1997: 38). Todos estos obstáculos se siguen manteniendo actualmente. Alcaide, también docente de Educación Artística en estudios de Magisterio, al igual que otros autores considera necesaria la formación en dibujo de los



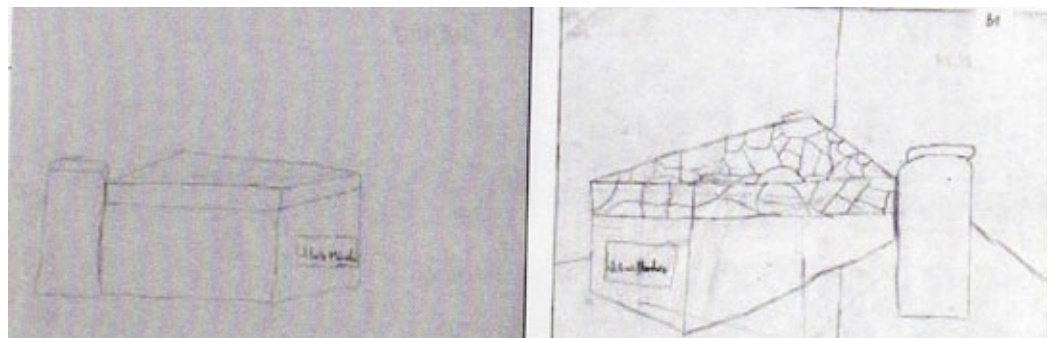
futuros maestros, subrayando que la creencia en el talento innato está aún hoy muy arraigada en alumnos y docentes (Alcaide, 2003).

La competencia de representación espacial

La competencia de representación espacial, heredera de la concepción occidental de representación del espacio desarrolla la capacidad para configurar gráficamente el espacio tridimensional sobre una superficie bidimensional mediante la perspectiva y los indicadores de profundidad.

Si la representación gráfica incluye previamente un análisis e interpretación de la forma, la representación del espacio requiere además el conocimiento y aplicación gráfica de un conjunto de normas y convenciones que forman parte del lenguaje de la imagen (Arnheim, 1988, 1989; Damisch, 1997). Esta competencia se irá desarrollando a lo largo de las distintas etapas educativas y vitales de las personas, prolongándose durante la fase laboral. La competencia de representación espacial incluye la intervención de las siguientes capacidades: Capacidad de percepción de las formas y el espacio; Capacidades de análisis y comprensión de las relaciones de las formas en el espacio; Capacidad de representación gráfica de acuerdo a convenciones espaciales y sistemas geométricos.

A nuestro entender, considerando el espacio como un sistema susceptible de ser plasmado gráficamente, la competencia de representación espacial es la capacidad de analizar y visualizar el espacio para con las experiencias previas y la reflexión, tomar las decisiones más adecuadas para representarlo gráficamente poniendo en práctica unos conocimientos y convenciones formales aplicados de forma creativa en los diferentes ámbitos educativos, profesionales y vitales a lo largo de la existencia de la persona.



Figuras 1 y 2. A izquierda y derecha: Dibujo alumno (10 años), "Bodegón. Representación de caja y bote en el espacio". Alumnado del I.E.S. Avelina Cerra de Ribadesella, Asturias, España. Fuente: propia.

Adentrándonos en la cuestión de la representación espacial en los títulos de Grado en Educación Infantil y Primaria, la profesora Calbó advierte que los conocimientos previos sobre representación del espacio y percepción en estos alumnos son pobres y se guían por un tipo de representación mimética. En este análisis de la situación de los alumnos Calbó llega a comparar la incursión de los nuevos conocimientos en los alumnos con la introducción de un caballo de Troya en su mente; una mente que no realiza habitualmente lecturas visuales de obras de arte ni de su entorno. Las conclusiones a las que se llega vienen enunciadas en el título del artículo, un maestro enseñará mejor a los niños si antes ha integrado y experimentado conceptos como mancha o perspectiva, por lo que la práctica artística y el dibujo serán necesarios en las enseñanzas de los citados Grado en Educación Infantil y Primaria.

A lo que sumamos la observación de Wilson (2004) sobre la extendida opinión, tanto en niños como en adultos, de considerar que saber o no dibujar se resume a configurar el espacio tridimensional en el papel de acuerdo a sistemas perspectivos e indicadores de profundidad, que son las convenciones de representación del espacio en Occidente. Esto lleva en ocasiones a hacer la equiparación entre hacer correctamente representaciones de espacios y objetos en perspectiva con "ser bueno dibujando" o yendo más allá "ser bueno en Plástica".

Lo cierto es que son evidentes las dificultades en el aprendizaje de la representación espacial, ya sea por tratarse de cuestiones cognitivas o bien metodológicas San Pedro (2004) observa al respecto: "El sistema de perspectiva no se incorpora de forma natural o intuitiva en el desarrollo



de la Expresión Plástica, únicamente se adquiere mediante el aprendizaje, y eso, a pesar de su aparente coincidencia con la percepción visual directa” (San Pedro, 2004 : 75).

Sánchez Méndez (2000) destaca la importancia de la capacidad de representación espacial, apenas desarrollada en los planes educativos pasados que han estado especialmente centrados en lo verbal y en lo memorístico pero subraya que su conocimiento se hará a través de los dos hemisferios cerebrales y no sólo del derecho, como un proceso global, basado en la teoría de la transferencia cerebral que subraya la complejidad de las conexiones cerebrales y la transferencia de datos.

Esta reflexión relaciona el desarrollo de la capacidad espacial con la teoría de la división de tareas en el cerebro humano en boga especialmente desde finales del siglo XX. Siendo un referente las teorías expuestas por Betty Edwards sobre el dibujo artístico. La profesora Edwards (2001) nos explica a qué se debe la dificultad del aprendizaje de la perspectiva en su volumen sobre aprendizaje del dibujo utilizando el lado derecho del cerebro. Compara el conocimiento y aprendizaje de la habilidad de representación espacial a las normas de la gramática para leer y escribir, considerando que el dominio de la observación de las proporciones y de la perspectiva elabora: contornos, espacios, luces - sombras y relaciones.

De acuerdo con lo expuesto en los párrafos anteriores queremos resumir las razones por las que consideramos que adquirir la competencia de representación espacial es beneficioso para los alumnos de los Grado en Educación Infantil y Primaria.

Creemos que el desarrollo de la competencia de representación espacial está justificado en los estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria porque:

- Desarrolla las capacidades de percepción de formas y espacio; análisis y comprensión de las relaciones entre formas y espacio; representación de acuerdo a convenciones espaciales y sistemas geométricos
- El profesor ha de conocer y dominar, entre otros, los recursos de representación espacial para poder comprender, acompañar y orientar con destreza a los alumnos en cada una de las etapas del dibujo infantil (San Pedro, 2004).
- Niños y adultos suelen considerar que saber o no dibujar se resume a configurar el espacio tridimensional en el papel de acuerdo a sistemas perspectivos e indicadores de profundidad. En ocasiones se equipara hacer correctamente representaciones de espacios y objetos en perspectiva con “ser bueno dibujando” o “ser bueno en Plástica” (Wilson, 2004).
- En su conocimiento se activan los dos hemisferios cerebrales, no sólo el derecho, como un proceso global. Basándose en la teoría de la transferencia cerebral que subraya la complejidad de las conexiones cerebrales y la transferencia de datos (Sánchez Méndez, 2000).
- Más de un 80% de los futuros maestros consideran que no son buenos para la actividad plástica, muchos lo atribuyen a “no saber dibujar” lo cual puede perjudicar en el futuro no facilitando la adquisición y desarrollo de la competencia de representación espacial en los niños (Alcaide, 2003).

Conclusión

Nuestra conclusión es que ciertos aspectos como el de la representación espacial merecen enseñarse gradualmente a lo largo del currículo escolar y profundizar en los estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria.

Referencias bibliográficas

- Alcaide, C. (2003). Expresión plástica y visual para educadores. Madrid: Publicaciones ICCE.
- Arnheim, R. (1988). Arte y percepción. Psicología del ojo creador. Madrid: Alianza.
- Arnheim, R. (1989). Nuevos ensayos sobre psicología del arte. Madrid: Alianza.



- Calbó I Angrill, M. (1997). "¿Tienen que dibujar los estudiantes en la clase de didáctica del arte? ". *Arte, Individuo y Sociedad*, 1997. Vol.9, pp.33-54.
- Damisch, H. (1997). *El origen de la perspectiva*. Madrid: Alianza.
- Edwards, B. (2001). *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Barcelona: Urano.
- García del Noral, A. (2009). *La enseñanza de la expresión plástica infantil en las escuelas de magisterio. El álbum ilustrado como método de enseñanza*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Lambert, S. (1996). *El dibujo. Técnica y utilidad*. Barcelona: Hermann Blume.
- Marín Viadel, R. (2005). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada.
- San Pedro Veledo, J. C. (2004). *Aplicación de tecnologías de tratamiento de la imagen en la enseñanza en el área de Educación Plástica y Visual. Recursos videográficos en la enseñanza de la perspectiva*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Sánchez Méndez, M. (2000). "El factor espacial en el moderno concepto de la inteligencia, en los procesos mentales: su relación con la expresión plástica". *Arte, Individuo y Sociedad*, 2000, N° 12, pp.11-15.



The interactive educational printed book: plaything or polymath?

Jemma Westing jemmawesting@msn.com
Dorling Kindersley, United Kingdom

Abstract

I am arguing that interactive visual reference printed books for children are polymathical because they facilitate deep learning which accretes in unison with semiotic trends in the creative and media industries. Interactive books therefore transcend their 'novelty' value by becoming deep and meaningful pedagogic tools. Active learning is promoted through direct, physical environments that showcase information kinaesthetically and which foster creativity, interaction and the retention of knowledge whilst providing a timeless, polycentric entertainment spectacle. Interactive printed books can present literary material in similar semiological ways to current techno-literacy content in popular digital culture. These similarities modernize literary material in the printed books and may be a contributing factor with regards to the interactive printed book's growing popularity.

Keywords

book design, interactive, polymath, children, learning

Introduction

I work as an interactive children's book designer for award winning reference publishers Dorling Kindersley. My responsibility is to bring traditional lexigraphic reference material to life in the most innovative way possible. All the work I have produced and am currently producing has been specifically designed to culminate in paper-based, printed books.

The Interactive book (in printed form) is an umbrella term used in this paper to define a printed book containing paper engineered mechanisms, all of which perform in a different manner. These types of books are commonly referred to as pop-up books or novelty books. As visual reference packages for children, the books and their engineered components are designed and sculpted often in a 3rd dimension to enhance the text or subject of a book in a theatrical manner. The majority of these books are essentially pictorial and mechanical in nature and the designs themselves do not function without reader participation: the reader is often required to fully open a spread to activate a pop-up, turn a disc, pull a tab, or lift a flap in order to solve a problem.

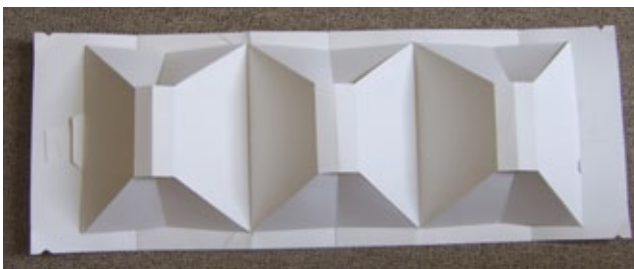
Interactive books or 'movable books' were born out of a need to problem solve, and initially were used as tools for a sophisticated audience who needed to organize and simplify a research process. Children are the primary audience for my case study in this paper but they are by no means unsophisticated. The success of an interactive book is measured by its ability to fully engage a child and show consideration for the child's perspective, the place of gaze, physical reader input and output and, how well the manipulation of paper mechanisms enhance and illustrate the changes and transformations within the text subject and the reading subject-for the purpose of long term knowledge retention.



The availability of interactive books signifies that they are a proven way of getting information through to children. Prior to this paper, I researched the ways in which interactive books respond to the present day niche for multiple perspective entertainment. I apply those findings in my day to day practice but have since realized that there is a far greater, underrated epistemological value to interactive books.

1 The case study-‘Optical Illusions’

Optical Illusions is my most recent interactive book project and the subject is, as the title suggests. Optical Illusions are vibrant, intrusively perceived images that differ from objective reality: the effect that they have on your brain causes you to perceive something which does not match the physical extent of the initial image in front of you; the reader is offered a visual magic which intrinsically motivates them to seek the knowledge behind it. The illusions combine art and science together and are visually satisfying, demographic problems that anyone can enjoy trying to solve; the publishing market responded positively to the concept. Contextually, it seemed an appropriate subject for current market trends: illusions explore a theme of boundary traversal where fiction and reality appear to merge. This same theme permeates through the current content that dominates the applications on our children’s mobile phones, computer software, ipad apps and video games. All of the content on these devices promise to deliver an illusory experience which allow the child to experience a virtual reality where in some cases, their whole sensorium engages in an immersive first person viewpoint where objects and context are arrayed in all three spatial dimensions which the child can then navigate. Determining what is objective reality when looking at illusions is hard enough when the images are printed flat onto the page. However, some contemporary examples take the theme to new dimensional extremes and require kinetic reader input in order to function properly. I felt that in order to effectively communicate the full scope of the subject, the book would have to represent all illusion types taking into account the dimensions and how design conditions as a whole would effect visceral reaction within the reader. I felt turning the book into an interactive concept would put me the designer, in a far better position to best represent my subject matter.



Figures 1 and 2. On the left: Dorling Kindersley Optical Illusions: “Build your own sculpture” working white (July, 2012). Source: personal. On the right: Dorling Kindersley Optical Illusions: “Build your own sculpture” artwork test (July, 2012) Source: personal.

The *Optical illusions* book covers 50 different kinds of illusions, most of which are magnified as development indicated that presenting them in large format provided much better spectacle, and visceral reader reaction. Some Illusions are simply flat printed whereas others are broken down with the aid of mechanical devices to aid reader analysis, synthesis, problem solving and evaluation. Two illusions in particular have been developed as physical structures. The centre of the book houses a spinning thaumatrope which gives the effect that the two images on either side of the disc are seen to merge. The reader needs to hold the book closely and then open and close it very quickly in order to see the effect. The second sculpture folds out into the finale: a 3D panoramic scene which defies the rules of perspective when viewed at a distance. My research in conjunction with a visit to Patrick Hughes the renowned 3D perspective artist, indicated that this 3D structure had never been constructed in book format before. The examples he had made me determined to push the book’s bibliographic boundaries to make it work.

Once assembled and positioned upright, the effect is that when you walk past the sculpture, the walls follow your gaze. It has the ability to capture more than one persons’ eye at a time, transforming the content and experience into a shared group activity.



2 The printed polymath and its polycentric value.

Readers of the Optical Illusions book are intrinsically motivated to test and solve the visual problems with the use of interactive mechanisms: the reader has to analyse, synthesize and problem solve, whilst thinking in a cognitively descriptive manner in order to achieve long-term understanding of the subject. The book is not designed to provide the reader with tacit or passive acceptance of information nor the rote memorization of isolated and unlinked facts. The reader has to actively participate in order to further test and evaluate the knowledge.

The challenge of distinguishing between perceptions and objective reality in Optical Illusions is presented and experienced as interactive game-play: readers who look at the pop-up panoramic scene (fig 2) walk towards it in the hope that at some point along the way, their eyes will see past the perception and they'll see truth; some readers try to walk past it slowly, seeking the moment where their eyes detect the real sculptural dimensions of the pop-up. Many find themselves having to walk right up to the sculpture and physically touch the point which they perceive to be in the distance in order to believe that it is actually in the foreground. This playfulness leads to cognitive thinking: the reader is self aware and tries to distinguish between what they perceive to be illusion and reality. This cognition is achieved with the aid of applied engineered mechanisms and so these tools become valuable. However, in the Pacific Standard Magazine in August 2010, psychologist Judy Loache said that "Children's Pop-Up Books Flop as Learning Tools". She declared with reference to earlier research made by the University of Virginia that when children "have been encouraged to manipulate and play with something, it becomes harder for them to grasp the fact that object is actually a symbol of something else (ie: picture of a parrot)." (Tare & Gelman 2010) She added that the children become more focused on the objects they're manipulating and are less concerned with what it's supposed to represent, further suggesting that manipulating flaps, pull-tabs etc "might have increased their cognitive load such that they could not additionally process what the adult was saying about the content of the book..." Her conclusion was that if the book didn't have so many "distracting elements, and had more detailed images, learning labels and facts from the realistic book may have been an easier task." (Tare & Gelman 2010) Two months later, the article was contested by author and interactive book designer Sally Blakemore, who strongly criticised the research for being flawed at the start because attention was paid to research and results which were highly unsound, predominantly by 'age inappropriateness' (Blakemore, 2010) and by the lack of experimental controls: it was not clear as to whether the researchers were using flap books or pop-up books, or both. This is important because flap books as Blakemore suggests are:

Within a toddlers' range of discovery, more complicated pop-up structures on the other hand evade their conceptual understanding particularly if the focus is on "labelling a recognizable image" within a complicated pop-up (...). (Blakemore, 2010).

Loache concluded in the original article that "while pop-up books 'may have their place as entertainment,' their 'bells and whistles' approach appears to be counterproductive to learning..."(Tare & Gelman 2010)...which gives the impression that pop-up books were used instead of the more age-appropriate flap-books. These flaws in this article are important to consider because having awareness of age appropriateness and an informed knowledge of the application, constraints and characteristics of interactive devices, will help to determine as to whether or not the final interactive book will transcend its hypothetical novelty status through its performance. I use the word hypothetical because through my experience in publishing, any interactive project concept which successfully finds a place on a publishing programme is automatically classed as a 'novelty' or as a 'gift' book. Interactive books do tend to have thicker spines and formats that are 'novel' in comparison to similar subject books on a book shelf. However, I feel that classing the entire book as 'novelty' or 'gift' is detrimental to the value of the educational content inside. A 'novelty' classification implies a celebration of entertainment: implying that it is a book for superficial surface learning which has originated from subordinate learning objectives, rationales and outcomes in terms of teaching credibility.



3 Conclusion

Interactive printed books have the potential to achieve polymathic status early on in the books conceptual stage and this is determined by how well the design team considers context and audience: children as a 21st century sophisticated audience have high expectations of the multi-modal content available to them generally; the entertainment value of which (measured by levels of sensory interactivity for the individual and/or group, the polycentric narratives, and how much the child can manage and direct their own experiences) is highly regarded. Through the promotion of play, interactive books have the valuable aptitude to take into account the 'funds of knowledge' (Lopez, Learn NC) of 21st century learners and can meet the expectations for sophisticated entertainment and varied learning in printed capacity. Design teams must consider this; lexigraphic layouts (both on spread and devices) will determine the level of polycentric narration and the design of the interactive elements will determine levels of sensory engagement and reader directorship; the two pop-up structures in Optical Illusions provide opportunities for both individual and group experiences.

Further value to interactive books lie within their capability to host exciting collaborations both through subject matter, and between content and reader: Optical Illusions for example, bridges artistic and scientific knowledge together through new dimensional conditions which further impact on the reader as the new conditions intensify visceral reactions as the problems to solve become much more challenging. Distinguishing between perception and reality is now much harder as the problems that need solving now present themselves in a real, physical, 3D capacity: the panoramic scene can be gazed at from many angles and despite the fact that the reader is all too aware of its true structural formation (they followed instructions to put it together), the effects still defy perspective and imply magic, leaving the learner intrinsically motivated to monitor, enquire, and self-question. By immersing themselves in the design, readers are transformed into active collaborators with the book whose involvement is divided as

"part designer and part performer: part performer because it is the reader's kinetic energy which creates the movement to bring the piece to life, and part designer because the reader's imagination, common sense and reading ability are needed for the design to reach its full potential." (Avela, 2009:8)

The novelty status of a printed interactive book should be contested but on defined grounds: those being of whether or not the interactive book in its entirety can help a child engage in cognitive thinking; those that can, become pedagogical tools for deep learning; those that cannot would warrant the 'novelty' status whose capacity goes as far as the entertaining 'bells and whistles' (Tare & Gelman 2010) built inside. To expand, if a visual reference publication for children includes interactive devices such as pop-up structures and lift-the-flaps for educationally unjustified purposes i.e. to hide additional text; the interactive mechanisms turn from useful tools into 'distracting elements' whose educational scope will demand the use of lower order cognitive skills (basic knowledge and comprehension) resulting in trivial knowledge retention only.

As physical kinaesthetic artefacts, interactive printed books could be the 21st century's publishing solution to modernizing printed paper-based content in the classroom because they bridge the gap between traditional and digital reading formats. Their existence highlights the constructive similarities between paper and techno-literacies rather than the differences. Moving forward, this should help soften the fears of educators who understand that the curriculum needs modernizing and yet are worried that rejuvenating or redefining it (and its tools) will mean embracing "anything digital at the cost of critical thinking and of values associated with print literature and literacy." (Beavis 2002: 47) An interactive printed book, whose choreographed mechanical components have been applied with defined educational purpose and rationale, will provide a child with an opportunity to engage in deep learning.

Relevant to 21st century industry context, interactive printed books can achieve polymathic status as educational tools if their capacity to facilitate active, deep learning and cognitive thinking is capitalized on. The reader will use cognitive skills in order to achieve long term subject understanding. If the final book outcome achieves this in totality, then it certainly is not superficial or novel in value.



Bibliographical references

- Avella, N. (2009). Paper Engineering: 3-D design techniques for a 2-D material. *Rotovision*, pp7-8.
- Beavis, C. (2002). Reading, Writing and Role-Playing Computer games. In *silicon Literacies, Communication, Innovation and Education in the Electronic Age*. pp 47-61) Routledge, London
- Blakemore, S (2010) Pop-Up Books: More, in Fact, Is More. *Pacific Standard Magazine*.
- Lopez, K, J. Funds of Knowledge. Learn NC-program The University of North Carolina at Chapel Hill School of Education.
- Tare, M & Gelman S (2010) Less is More: How manipulative features affect children's learning from picture books. *Journal of applied developmental psychology*: University of Virginia.



Nuevas perspectivas en la formación de maestros para generar nuevos enfoques educativos. Educación Visual y Plástica en las aulas de primaria.

Isabel Requejo irequejo@ub.edu

Begonya Samit bsamit@ub.edu

Departamento de Educación Visual y Plástica. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Barcelona, España

Resumen

Plantear nuevos enfoques en la educación artística pasa, inicialmente, por detectar de qué manera se produce actualmente esta enseñanza en las aulas de primaria, y por constatar que, en la gran mayoría de los casos, sigue estrechamente relacionada a métodos tradicionales.

Defendemos pues que un paso imprescindible para la mejora metodológica de la enseñanza artística es incentivar la formación permanente del profesorado de primaria hacia contenidos propios de esta área de conocimiento, la Educación Visual y Plástica, carente de especialización en España.

Para plantear esta iniciativa, la pregunta que creemos necesaria formular es ¿Qué tipo de educación queremos para los niños y niñas de hoy? y por tanto ¿De qué manera deseamos potenciar la educación artística en la escuela?

Palabras clave

educación visual y plástica, formación del profesorado, educación primaria.

Abstract

Suggesting a new focus in art education first demands an examination of the way its teaching is being conducted in elementary school and establish that, in the large majority of cases, art education remains closely related to traditional methods.

We defend that one necessary first step to improve the methodology of art education is to provide a stimulus to the initial and continuous training of elementary teachers to allow for learning in this field who would otherwise be without this specialization in Spain.

The communication poses two key questions: What kind of art education do we want for our boys and girls? And secondly, In what way do we want to increase art education at school?

Keywords

Art education, teachers training, elementary education.

Introducción

La educación artística ha vivido en un círculo vicioso de difícil apertura (...) gestado por la falta de valoración social de la formación artística, que incide en una escasa presencia curricular, que incide en una escasa atención y profesionalización de los educadores, que incide en la escasa formación de la sensibilidad artística que incide otra vez en la falta de valoración de la formación artística... y así hasta el infinito. Aguirre (2000:21)

Plantear nuevos enfoques en la educación artística pasa, inicialmente, por detectar de qué manera se produce actualmente esta enseñanza en las aulas de primaria, y por constatar que, en la gran mayoría de los casos, sigue estrechamente relacionada a métodos tradicionales.



En primer lugar, destacamos la ausencia de especialista de Educación Visual y Plástica en la etapa de primaria, lo que conlleva que sea el mismo maestro titular quién imparta su enseñanza. Se ha podido comprobar que este hecho provoca, entre muchos maestros de nuestro país, ciertas inseguridades profesionales, y perpetua entre ellos, una concepción de la “plástica”, aun muy vinculada a las manualidades y la autoexpresión.

No olvidemos que en la titulación de grado de maestro en España, se propone normalmente una sola asignatura de Didáctica de la Educación Visual y Plástica en su currículum docente. Con esa formación previa, una vez titulados, los profesionales de la educación primaria deben impartir una media de 85 horas anuales de educación artística a sus alumnos.

Consideramos que un paso imprescindible para la mejora metodológica de la enseñanza artística es incentivar la formación permanente del profesorado de primaria hacia contenidos de esta área de conocimiento, la Educación Visual y Plástica, carente de especialización en España así como en gran parte de países europeos.

Para plantear esta iniciativa, la pregunta que creemos necesaria formular es ¿Qué tipo de educación queremos para los niños y niñas de hoy? y por tanto ¿De qué manera deseamos potenciar la educación artística en la escuela?

Enfocar la Educación Artística del siglo XXI, precisa, en nuestra opinión, de una enseñanza artística:

- Ligada al mundo de los niños y niñas de hoy, en donde la Cultura Visual adquiere un peso considerable.
- Que promueva la percepción y el uso reflexivo de la imagen.
- Que articule la exploración de contenidos diversos así como la interpretación y la creación de artefactos visuales, con el fin de “formar”, mediante el arte y desde la crítica.

Asimismo consideramos esta área de aprendizaje como una plataforma excepcional para dotar a nuestros escolares de competencias en cuanto a la:

- Solución de problemas y la toma de decisiones (autonomía personal).
- Aplicación de conocimientos en diferentes contextos (funcionalidad de los aprendizajes, en una concepción interdisciplinar).

Para llevar a cabo dichas premisas en un contexto real, creemos conveniente optar por una metodología de aprendizaje compartido, potenciando el trabajo en grupo, en la línea de la investigación acción. Como ejemplos que sustentan el marco conceptual de nuestro estudio, mostraremos experiencias de aprendizaje llevadas a cabo entre futuros maestros de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona desarrolladas por miembros del Departamento de *Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica* para generar nuevas prácticas educativas. Dichas acciones educativas se centran en la adquisición de conceptos y procedimientos del lenguaje visual y plástico (eje vertebrador de programación), y se nutren asimismo de contenidos provenientes de otras disciplinas, tales como las ciencias naturales, las matemáticas, etc.

La particularidad de nuestra investigación se centra en demostrar que las propuestas que presentamos, dirigidas a la formación del profesorado de enseñanza superior son, del mismo modo, aplicables a entornos de enseñanza primaria.

1. Formación del Profesorado.

Las primeras observaciones a realizar de la formación de futuros maestros en las aulas universitarias, hacen referencia a los prejuicios y preconcepciones de los estudiantes de magisterio sobre la educación artística. Si bien algunos estudiantes muestran interés en la materia, la mayoría de ellos llegan a las aulas universitarias con muchas preconcepciones y prejuicios fruto de su propia formación en las etapas obligatorias de aprendizaje, todavía con fuertes vinculaciones a las manualidades y la autoexpresión. Por este motivo lo que nos proponemos poner en duda es la validez de éstas metodologías, utilizadas en el aprendizaje del arte, vigentes en las escuelas hasta ahora. Los argumentos para cuestionar ciertos modelos de



aprendizaje, los podemos basar en la escasa relación de éstos métodos, con lo que conforma el mundo real de nuestros futuros alumnos, tanto los universitarios como los de primaria. Creemos que la educación en general y específicamente del arte, tiene, necesariamente, que extrapolarse al mundo que se van a encontrar los futuros maestros y también los niños y niñas, según Efland, Freedman y Stuhr: (...) la finalidad de la enseñanza del arte es contribuir a la comprensión del panorama social y cultural en el que viven todos los individuos. (2003:125)

Nosotros pensamos que el primer paso para romper ciertas inercias es trastocar los esquemas adquiridos por los estudiantes de magisterio para evitar su repetición.

1.1. La propuesta en las aulas del Grado de Magisterio.

Si bien los entendidos pueden defender que el aprendizaje del dibujo no es el único aprendizaje que puede realizar un alumno en clases de arte, partimos de una tradición (la Europea y occidental), en la que el aprendizaje del dibujo es su piedra angular, confundiendo la formación artística con el aprendizaje del dibujo. Como apunta (Bamford, 2009:88): Muchos profesores generalistas tienen la sensación de que si no saben dibujar, tampoco pueden enseñar materias artísticas.

Ante esta situación, nuestro punto de partida fue, justamente, “atacar” con una propuesta¹ donde se relacionaba el dibujo con la anatomía² y el trabajo en grupo. El “encargo” a los estudiantes consistió en dibujar a tamaño natural un cuerpo humano; la mitad sería el esqueleto y la otra mitad los músculos, también tenían que indicar los movimientos de las articulaciones (con sus nombres técnicos) y crear un código visual que mostrase la información de manera clara. Para su realización, se restringió el material para favorecer la concentración de los esfuerzos para con la actividad.

Inicialmente, el reto planteado, sobrepasó a los alumnos. El comentario más pronunciado fue que no lo podrían hacer. Y en este punto, es donde entra en juego la sinergia creada por el trabajo en grupo. Tímidamente empezaron a plantear cómo iniciar el proyecto, el diálogo entre los componentes del grupo fue el núcleo de la experiencia educativa. Diálogo en forma de discusiones que acompañaron todo el proceso de aprendizaje y creación; primero para interpretar las imágenes que tenían de referencia, después para plasmar esta información sobre el papel, también para resolver cómo formalizar el código visual.... El desacuerdo entre los componentes del grupo, el hecho de tener que explicar el punto de vista de cada uno de los integrantes del grupo y luego el acuerdo, el pacto y la construcción conjunta del esqueleto provocó la superación (con creces) de la propuesta.

2. En la escuela.

Uno de los puntos interesantes que plantea la presente comunicación, es la relación entre la formación del profesorado y la repercusión que ésta tiene en nuestras escuelas. Lo que hemos querido comprobar con esta experiencia es hasta qué punto, una propuesta educativa, diseñada a priori para los alumnos universitarios, puede ser implementada por alumnos de primaria con resultados óptimos. La experiencia, muestra que, a pesar de que se sean precisas ciertas modificaciones relacionadas con la edad del alumnado o la metodología de enseñanza, tanto los contenidos basados en el saber transdisciplinar como los objetivos de aprendizaje no varían en absoluto, entre los alumnos universitarios y los de primaria.

2.1. La misma propuesta en las aulas de primaria.

Después de valorar la adecuación de la propuesta con el fin de hacerla extensible al contexto de primaria, se optó por implementarla con niños y niñas de 4º y 5º curso de primaria del Liceo Francés de Barcelona, un centro de enseñanza infantil, primaria y secundaria de titularidad pública, perteneciente al estado francés, durante el primer trimestre del presente curso académico, 2011-12.

¹ La propuesta descrita en la comunicación se desarrolló durante el curso 2009-2010 en las aulas de la Facultad de Formación del Profesorado. En ese curso lectivo la especialidad de Maestro de Educación Física era todavía vigente.

² Los estudiantes ya tenían conocimientos previos sobre anatomía de asignaturas del curso anterior, tenían apuntes y atlas de anatomía. Para el diseño del proyecto se tuvieron en cuenta los conocimientos previos del alumnado.



Para derivar dicha experiencia “de aula universitaria” a “aula de primaria”, se tuvieron que realizar algunas adaptaciones didácticas. La primera diferencia que nos encontramos entre el grupo de estudiantes universitarios y el de primaria fue la cuestión de “conocimientos previos”. Mientras que los universitarios poseían conocimientos bien precisos sobre anatomía humana, los alumnos de primaria los tenían tan solo vagamente.

Por esta razón, durante la secuencia didáctica, se impartieron inicialmente contenidos teóricos de las áreas de “Conocimiento del Medio Natural, social y cultural” y de “Matemáticas”, concretamente aquellos que hacen referencia al cuerpo humano y a las escalas y proporciones, respectivamente ³.

Además de conjugar la actividad plástica con aspectos relativos a las matemáticas y las ciencias naturales, se trabajó también, de forma indirecta, el aprendizaje de la lengua, el catalán (con la particularidad que para la mayoría de los alumnos se trata de una lengua extranjera), así como de la cultura artística (a partir de referentes clave del dibujo anatómico como Leonardo da Vinci, etc.).

La fase inicial del proyecto precisó, por tanto, de un trabajo previo interdisciplinar que ayudó a entrar con más garantías de éxito en la acción principal de la propuesta didáctica. La temporización también contempló sesiones guiadas de búsqueda de información especializada en el tema, a partir de libros, revistas, enciclopedias y de páginas web de internet.

La propuesta articuló de manera directa e indirecta la mayoría de competencias básicas que defiende el currículum de primaria: la artística, la comunicativa, la digital, la de autonomía e iniciativa personal...

Otra especificidad de la propuesta en primaria fue la elaboración de un dibujo inicial sobre esqueleto humano, de manera individual. Durante esta fase se trabajaron aspectos referentes a la proporción del cuerpo humano. Los dibujos se realizaron en formato Din-A4 mientras que el proyecto final de grupo fue a escala real de un niño de la clase. Este cambio de escala nos permitió observar si los alumnos habían entendido los aspectos básicos de la proporción y reforzar los conceptos en los casos en los que se percibían ciertas dificultades.

En la realización del proyecto en gran formato, también se vieron diferencias. Mientras que en las aulas universitarias el encaje del dibujo se realizó mediante la silueta de uno/ de los/as alumnos/as, en primaria utilizamos el concepto de proporción y el dibujo previo realizado de manera individual para garantizar que todos los niños/as entendieran e incorporasen éstos conocimientos.

La gestión del aula también fue sensiblemente distinta. Mientras que los futuros maestros se organizaban de manera más autónoma, la organización y dinámica de clase de primaria se vio necesitada de una presencia mucho más guiada por parte de la tutora. Por ejemplo, en la elaboración de la leyenda (código visual) de los huesos la tutora tuvo que estar pendiente de la correcta utilización y ubicación de los nombres en el conjunto del trabajo.

Conclusión

A continuación, nos disponemos a explicar las conclusiones de nuestra propuesta. En una primera parte, en referencia a la experiencia en la universidad, seguidamente en la etapa de primaria, y finalmente, unas reflexiones globales.

En lo referente a la propuesta en las aulas universitarias podemos decir que los estudiantes pudieron incorporar aprendizajes de distintas índoles gracias a la realización del proyecto.

En primer lugar se hizo un uso reflexivo, contrastado y crítico de las imágenes anatómicas. Los alumnos pudieron observar y sacar conclusiones sobre el uso de las imágenes, diferentes tipos de representación que nos proporcionan las imágenes (y contraposición con la realidad).

Se pusieron en juego también, conocimientos de diferentes áreas remarcando nuestro interés en la interdisciplinariedad en las aulas. No solamente basándonos en una disciplina concreta sino tratando de sobrepasarla, ir más allá y cuando sea posible difuminar las barreras disciplinares.

³ Estos contenidos están detallados en los apartados “las personas y la salud” y “espacio, forma y medida” (del currículum de educación primaria del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, decreto 142/2007)



Además se fomenta la autonomía, tanto la individual, pero sobretodo la de grupo, favoreciendo el diálogo, la toma de decisiones, así como la aplicación de conocimientos de diferentes contextos.

En la universidad, esta propuesta se realizó en la asignatura Didáctica de l'Educació Visual i Plàstica, pero no vemos, por que no, se podría proponer en otra àrea de conocimiento. Quizás en nuestro contexto, la experiencia pueda ser una muestra más de educación en las artes (con interés hacia la interdisciplinariedad) pero en otros contextos educativos, podríamos considerar el proyecto como una muestra de educación a través de las artes, sobre todo si tenemos en cuenta que los estudiantes universitarios serán, en la mayoría de los casos y en un futuro próximo, maestros generalistas. Desde este punto de vista, podríamos considerar que la experiencia presentada puede colaborar a incorporar enfoques transdisciplinarios, competenciales y creativos en las aulas de primaria.

En lo referente a la propuesta en las aulas de primaria, podemos afirmar que la actividad propuesta en las aulas universitarias es extrapolable a las aulas de ésta etapa educativa. Es evidente que con una adaptación didáctica aplicable a primaria, los alumnos pueden alcanzar los objetivos del trabajo y consideramos que la dinámica de clase propuesta favorece a su adquisición.

Los niños y niñas pudieron incorporar distintos tipos de aprendizajes gracias al análisis de las imágenes:

- Búsqueda y formación de un criterio para escoger un tipo de imagen anatómica u otra.
- Observación e interpretación de las imágenes.
- Traducción gráfica de la información-conocimiento adquirido-aprendido.

Podemos destacar que, a pesar de la complejidad de la gestión de aula por parte de los/as maestros/as, este tipo de propuestas dotan al alumnado de una visión más global e interdisciplinar en el marco de la escuela, donde los saberes, a pesar de la inclusión de las competencias, están todavía muy parcelados. Este proyecto no pone en juego, solamente, el factor contenidos, sino que deja translucir una filosofía educativa que defiende que la formación no consiste exclusivamente en dotar de contenidos, formar también es dar herramientas para poder alcanzar los retos que éste (y otros) proyectos puedan suponer para la la formación global en la etapa de primaria.

Iniciamos esta comunicación enunciando una serie de objetivos que nos proponíamos para iniciar un cambio en la formación de los futuros maestros, y por consiguiente, en el enfoque que se da de la Educación Visual y Plástica en las aulas de primaria. Podemos concluir al respecto diciendo que nuestra propuesta, tanto en las aulas universitarias como en primaria:

- Está ligada a la Cultura Visual, en lo referente a la búsqueda, gestión, observación y análisis de las imágenes.
- Articula la inclusión de contenidos de diversos ámbitos, creando una interrelación más allá de una asignatura concreta.
- Propone un trabajo artístico como núcleo para el aprendizaje.
- La organización y secuencia favorece el desarrollo tanto de la autonomía personal, como la de grupo destacando el desarrollo de la toma de decisiones conjunta.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, I. (2000). Teorías y Prácticas en Educación Artística. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Bamford, A. (2009) El efecto ¡wuuu! El papel de las artes en la educación. Barcelona: Octaedro.
- Efland, A.D., Freedman, K., Stuhr, P. (2003) La educación en el arte postmoderno. Barcelona: Paidós



2nd International Conference
Art, Illustration and Visual Culture
in Infant and Primary Education

2º Congreso Internacional
Arte, Ilustración y Cultura Visual
en Educación Infantil y Primaria

2º Congresso Internacional
de Arte, Ilustração e Cultura Visual
na Educação Infantil e Primária

Portal del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Edu365.cat. El cos humà 2.o. [en línia]
[Consulta: 31 de Octubre 2012] Disponible en <<http://www.edu365.cat/aulanet/coshumà/>>.

Portal del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Edu365.cat. L'esquelet.[en línia]
[Consulta: 7 de Noviembre 2012] Disponible en <<http://www.edu365.cat/primaria/muds/natural/esquelet>>

Spongelab. Build a body. [en línia] [Consulta: 14 de Noviembre 2012] Disponible en <<http://www.spongelab.com/interactives/buildabody/en/whole/index.html>>



Recreación de la obra de arte como fuente de aprendizaje e invención creativa

Noemí Sánchez-Carralero Carabias noesanchezca@gmail.com

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia de Salamanca, España

Rafael Sánchez-Carralero Carabias rasanca2@pin.upv.es

Facultad de Bellas Artes de la Universidad Politécnica de Valencia, España

Resumen

El arte forma y ha formado parte integral de la vida del ser humano desde siempre. Le ha servido como medio de expresión y comunicación, y ha fomentado la evolución de su capacidad creativa. Es fundamental, por tanto, potenciar desde los primeros estadios formativos no solo la creación artística, sino también la capacidad de observar y comprender las obras de arte, desarrollando la sensibilidad artística. En este artículo presentamos el proceso, los resultados y las conclusiones obtenidas en la experiencia docente "Recreación de la obra de arte como fuente de aprendizaje e invención creativa" llevada a cabo con estudiantes de Magisterio. A través de técnicas diversas como el collage, el fotomontaje, la plastilina, las ceras, la estampación o el uso del ordenador, el estudiante aborda la interpretación de una obra artística reconocida. El principal objetivo es desarrollar la sensibilidad artística fusionando dos ejes fundamentales: la creación artística y la apreciación de las obras de arte.

Palabras clave

Recreación, arte, educar

Abstract

Abstract. Art has always been an integral part of human life. It has served as a means of expressing and communicating, and has fostered the evolution of the creative abilities. It is therefore essential to encourage, from the early formative stages, not just artistic creation but also the ability to observe and understand the works of art by developing artistic sensibility. In this paper, we present the process, results and conclusions obtained in this educational experience conducted with teacher-training students. Through various techniques such as collage, photomontage, plasticine, crayons, stamping or computer, the student addresses the interpretation of a well known work of art. The main objective is to develop the artistic sensibility by combining two key areas: artistic creation and appreciation of art.

Keywords

Re-creation, art, education

Introducción

... todos los espacios pueden percibirse como museos, los hogares con sus alfombras, muebles, cortinas; la gastronomía con sus colores, texturas, formas, olores y sabores; las calles con su mobiliario urbano, sus jardines, sus escaparates. Sin embargo, solo podrá gozar de estos magníficos juegos de espejos artísticos quien haya sido formado para apreciarlos. La sensibilidad artística, la capacidad de contemplación creativa, la cultura comparativa de épocas, estilos, soportes, artes y la posibilidad de una percepción conmovedora forman parte de lo que nuestro alumnado (niño, joven, adulto, nativo o extranjero, con diferentes capacidades o circunstancias sociales) tienen que adquirir y desarrollar en los centros educativos a lo largo de la vida. (Reyzabal, 2005)

Es fundamental potenciar desde los primeros estadios formativos la creación artística y la capacidad de observar y comprender las obras de arte, desarrollando la sensibilidad artística.



Por ello, inculcar la apreciación del arte desde la escuela es un importante punto de partida para la iniciación en el desarrollo de la capacidad de apreciar cualidades específicas, como los colores, las formas, las texturas y el modo en que se organizan, y llegar a establecer registros conceptuales y sensitivos para apreciar también otros ámbitos del mundo circundante.

El profesorado tiene la responsabilidad de potenciar el desarrollo de las competencias pertinentes en cada uno de los ámbitos de la formación. Teniendo en cuenta el marco curricular de la LOE, una de las competencias a desarrollar en la educación escolar obligatoria es la Competencia cultural y artística cuya adquisición supone conocer, comprender y valorar críticamente las distintas manifestaciones culturales y artísticas. A su vez supone conocer las principales técnicas y recursos de los diferentes lenguajes artísticos y utilizar los códigos artísticos para la propia expresión desarrollando la iniciativa, la imaginación y la creatividad (Giráldez, 2007). Por ello creemos que es fundamental que desde el ámbito de la formación del profesorado se potencie en los futuros maestros la apreciación del arte, con el fin de que estos posteriormente desarrollen en los niños y niñas con mayor éxito la capacidad para respetar, valorar y disfrutar de las obras de arte mediante la percepción, el análisis y la interpretación de las mismas.

Con la experiencia que se recoge en el presente trabajo se expone una propuesta didáctica realizada con estudiantes de Magisterio que en el futuro desempeñarán su labor docente en las etapas de educación infantil y primaria. Una de las finalidades que tiene la educación plástica es "apreciar y analizar obras plásticas e imágenes y ofrecer herramientas para crearlas" (Caja, 2003:15) Con este propósito se forma a los jóvenes maestros en la aproximación al conocimiento de ciertas obras artísticas y a los procedimientos empleados en la elaboración de las mismas. A su vez desarrollan su capacidad creadora a través de trabajos prácticos de transformación de una obra o de la combinación creativa de varias obras de arte ya creadas. La finalidad última es que los futuros maestros puedan llevar a cabo su labor como guías del aprendizaje de sus alumnos en la escuela, fomentando la intervención activa de los mismos y generando nuevas experiencias creativas.

Una experiencia a través de la recreación de obras de arte

Generalmente el niño no tiene la iniciativa de aprender o estudiar obras de arte, ni se preocupa de cómo los elementos que aparecen en ellas están organizados para transmitir diversas sensaciones o intenciones. Para desarrollar su capacidad apreciativa es necesario que el guía de su aprendizaje fomente el desarrollo de la observación y genere con este objeto diversas experiencias en el aula. Se trata de que el niño desarrolle capacidades de apreciación de las obras de arte. El sentido de búsqueda constante, el ser testigo de la naturaleza cambiante, son fuentes de inspiración para la transformación y recreación de obras de arte. Como se ha comentado, a un niño no se le ocurre estudiar obras de arte, y trabajar a partir de ellas, transformándolas, recreándolas. No se le ocurre explorarlas para comprender cómo se utilizan los colores, las texturas o cómo se expresa por ejemplo el concepto de movimiento en las obras. Tampoco pretende, por iniciativa propia, crear variaciones sobre sus trabajos en busca de composiciones diversas a partir del uso premeditado de los elementos del lenguaje visual. Pero su capacidad de aprender hace posible que con propuestas y motivaciones adecuadas, el niño investigue, desarrolle su capacidad de observación y análisis, recurra a sus experiencias sensoriales, afectivas, cognitivas, e imagine y cree según sus particularidades individuales. Una de las labores del maestro en este campo es valorar la importancia del arte como forma de representación de las experiencias, por ello es importante por un lado potenciar el enriquecimiento de las mismas, y por otro potenciar el conocimiento de los medios específicos de representación. Mariana Spravkin, como se desprende directamente de sus propias palabras, valora manifiestamente la significación de la aportación cultural de la escuela y del docente para el desarrollo de la capacidad de indagación en la formación del alumno.

El interés de los chicos no es algo dado por su condición de tales sino una construcción cultural que seguramente se apoya en inclinaciones personales, pero que además se sustenta en la variedad y la calidad de experiencias por las que se ha transitado.

La curiosidad de los niños se construye en interacción con el medio, del cual la escuela como ámbito y el docente como nexos forman parte.



Atender a los intereses de los chicos desde el medio escolar significa comprometerse a la ampliación de su campo de referencias, en la convicción de que nuevos saberes y experiencias despertarán, a su vez, nuevos intereses (Spravkin, 1998:108)

Por otro lado, el texto de Barbosa expuesto a continuación clarifica la importancia del acercamiento a la lectura de la obra de arte como experiencia enriquecedora en la formación integral del alumno.

Al leer, estamos entrelazando informaciones del objeto, sus características formales, cromáticas, topológicas; informaciones del lector, su conocimiento acerca del objeto, sus interferencias y su imaginación. Así la lectura depende de lo que está enfrente y detrás de nuestros ojos. De esta forma, se produce una construcción de conocimientos visuales. La mirada de cada individuo está impregnada de experiencias pasadas, asociaciones, recuerdos, fantasías, interpretaciones, etc. (...) la lectura de una obra consiste en saborearla en sus diversos aspectos creando distintas interpretaciones. De igual modo podemos decir que, la lectura de una obra de arte es una aventura en la cual la cognición y sensibilidad se entrelazan en la búsqueda de significados (Barbosa, 2004:39-40)

Iniciar al niño en la lectura de la obra de arte le introduce en el proceso de comprensión del lenguaje visual y de la valoración estética, además de ser un apoyo significativo para la elaboración de sus actividades plásticas. Por ello, una vez trabajada la apreciación de la obra artística es de sumo interés abordar la reinterpretación de la misma lo que permite que el niño reconstruya un nuevo contexto con un nuevo sentido y significado.

En la escuela infantil existe un interés por el arte contemporáneo debido a que sus formas de expresión son más cercanas en el tiempo. La cultura de las imágenes a través de los medios de comunicación también está presente en las experiencias de los niños. En las escuelas además se trabaja con técnicas y procedimientos propios de las vanguardias artísticas como son el collage, el frottage, utilización de material de reciclaje, unión de pintura y escultura, abstracción geométrica o informal, potenciación exclusiva del color o de la textura, fotomontaje, uso de fotocopias... (Bartoloméis, 2001)

En la propuesta llevada a cabo con estudiantes de la titulación de Magisterio, de la que exponemos a continuación algunos ejemplos, se procede a la relectura de la obra de arte a través de una serie de técnicas específicas, tomando como referente creaciones significativas de autores destacados, entre ellos Van Gogh, Sorolla, Munch, Picasso, Derain, Vlaminck, Matisse, Klimt, Kandinsky, Klee, Hundertwasser... Se busca que el alumno interprete las obras artísticas escogidas con otros materiales procedimentales diferentes a los utilizados en las obras originales, potenciándose el desarrollo de su capacidad creativa. Dependiendo de la técnica que utilice para su labor recreadora se fomenta un aprendizaje centrado en el esfuerzo por conseguir una paleta rica en matices de color (ceras, plastilinas, témperas), se persigue traducir creativamente una pintura al lenguaje del papel (recortado, rasgado, arrugado, troceado) integrando en ocasiones materiales variados como lanas, tejidos, plásticos... o interrelacionar creativamente diversas obras a través del ordenador.

Figura 1 y 2. A la izquierda: Recreación de la obra "Le Restaurant de la Machine à Bougival" de Vlaminck. Ceras. Alumna I.Giner (2010) Fuente: propia. A la derecha: Recreación de la obra "La Seine à Chatou" de Vlaminck. Plastilina sobre papel. Alumna L. Fontán (2010) Fuente: propia.



Las ceras blandas (fig.1), al ser un material muy moldeable, pudieron utilizarse de formas variadas: frotándolas sobre el papel, superponiendo los colores para aumentar la cantidad de matices, extendiéndolas con el dedo creando superficies de matiz algodonoso, creando



esgrafiados al rayar sobre las diferentes capas superpuestas... Con esta técnica se pretendió realizar un acercamiento a los procesos pictóricos empleados en las obras seleccionadas. La plastilina (fig.2) fue utilizada creando bajorrelieves extendiéndola con el dedo sobre el papel. Se priorizaba la mezcla de colores creando una paleta variada de matices. Como a cualquier masa moldeable se le podían hacer estampaciones, huellas, marcas, incisiones que en ocasiones complementaban el trabajo.



Figura 3 y 4. A la derecha: Recreación de la obra "Doce girasoles en un jarrón" de Van Gogh. Collage. Alumna N.Franco (2010). Fuente: propia. A la derecha: Recreación de la obra "El beso" de Gustav Klimt. Técnica de estampación con témperas. Alumna R.Sánchez (2010). Fuente: propia.

Con el collage (fig.3) se abordó la recreación a partir del recorte de formas de distintos materiales, colores y texturas para organizar sobre el soporte una composición. Permitió desarrollar capacidades perceptivas, manipulativas, compositivas e imaginativas y poder organizar los elementos de diferentes modos antes de decidirse por una solución y proceder al fijado de los materiales. Con las témperas (fig.4) se aplicó la técnica de estampación a partir de sellos creados con diferentes tipos de materiales: corchos, patatas, zanahorias, cartón... También se procedió al estampado de cuerdas, hilos, redecillas, esponjas, dedos... empapadas en pintura. Con el ordenador y la utilización de programas básicos de manipulación de la imagen (fig.5) se crearon fotomontajes en los que el alumno podía combinar creativamente fragmentos de obras ya creadas transformando y reconstruyendo un nuevo contexto con nuevos significados.



Figura 5. Fotomontaje de la alumna R.Montes (2012) Fuente: propia.



Conclusión

En el proceso y los resultados de la experiencia expuesta se pueden deducir las siguientes conclusiones:

La posibilidad de acercarse a la lectura, comprensión y recreación de la obra artística es viable en la medida en que se desarticulen objetivos de excesivo rigor mimético procedimental. Los estudiantes consiguieron en sus trabajos alcanzar niveles de gran calidad expresiva y estética. Con ello se demuestra que la posibilidad de comunicarse y expresarse a través del hecho artístico no es propiedad exclusiva de los profesionales del arte, si no que es patrimonio abierto a cualquier condición personal. El planteamiento metodológico de la experiencia llevada a cabo articuló que la realización procedimental de los trabajos fuera diferente a la de las obras originales referenciadas, con el objeto de ahondar en el desarrollo de la construcción del propio lenguaje del alumno, al no estar maniatado por la lógica imposibilidad de lograr la exactitud mimética del referente en todos sus parámetros. El partir de referencias artísticas de obras reconocidas de máxima calidad apoya la formación estética del estudiante y permite que las obras elegidas funcionen como directrices estéticas a efectos de su formación en la apreciación del arte y en la traducción plástica realizada a través de su trabajo creativo personal. Lo cual redundará en beneficio de su trabajo futuro como docente en las etapas educativas de infantil y primaria.

Como decía Arnheim (2002:19): "Todo percibir es también pensar, todo razonamiento es también intuición, toda observación es también invención"

Referencias bibliográficas

- Arnheim, R. (1974). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza Forma (2002)
- Barbosa, B. (2004). *La estampa en la enseñanza primaria. Metodología para la Educación Plástica*. Málaga: Aljibe.
- Bartoloméis, F. (1994). *El color de los pensamientos y los sentimientos*. Barcelona: Octaedro.
- Caja, J. et al. (2003). *La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona: Graó.
- Giráldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza.
- Reyzabal Rodríguez, M.V. en Fernández-Oliva, S. (2005). *La creatividad de la mirada*. Conserjería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Spravkin, M. (1998). *Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones*. En AA.VV. *Artes y Escuela*. Buenos Aires: Paidós Cuestiones de educación.



The Interactive Book, a personal experience

Mariana Sampaio marianasam@gmail.com

Paula Tavares ptavares@ipca.pt

Ana Catarina da Silva acsilva@ipca.pt

IPCA - Instituto Politécnico de Cávado e Ave, Portugal

Abstract

Illustrated books and visual activities/experiences are tools that help children's growth up without frustrations, through the education of sight and touch. Within the universe of illustrated books the object-book or interactive book explore the language of arts by creating a visual narrative. From the "Pre-books" to the "unreadable books" by Bruno Munari (1981), where the support is exploited to the limit; the "blank books" and "space books" of Kveta Pacovská, creating architectural spaces through color and volume; game books like "O Cavaleiro Coragem!" by Delphine Chedru that allow the reader to go back in the story and create different narratives; quarterly notebooks by Calouste Gulbenkian Museum "Viva ao Museu" and the magazines "Aprender a Olhar", use short stories for the reader to understand and analyze the works of portuguese and foreign artists through games and activities proposed for reflection, interpretation and creation; games/activities like the creations of Mon Petit Art, Djeco, Mini Labo where the child can explore the three-dimensionality and the game of make-believe; among others. All these references are products of visual and tactile experience, full of stimulations for the children to be able to explore and communicate, linking the two-dimensional to the three-dimensional, the rule and the randomness, shape and "no shape".

We intend to approach this hybrid concept of book (illustrated/interactive) with a wide perspective since we have come to see that there is an increasing openness to this kind of edition. In fact, you can find this type of book, both in the section of child and adult, in any bookstore. In his article for the Revue Annuelle de la Bibliothèque de Caen, TIRELIVRE, the editor of "MØTUS" considers the success of these products (object-book or interactive book) is due to its reprint or republication. We illustrate our study with portuguese examples of successful interactive books such as Orpheu Mini books "Dias felizes, um imaginário para ler" by Moreau and Laurent and "Caderno de pintura para aprender as cores" by Pascale Estellon. Books that escape the traditional coloring book plan due to the richness of its images. Another example is Planeta Tangerina with the graphical album "Todos fazemos tudo" by Madalena Matoso where the illustrations speak for themselves, without text, where the reader plays with the pages and creates new characters.

It is our aim to confirm the adjustment of these proposals to the National Curriculum for Basic Education, where the skills to be worked include, among others: the ability to manipulate and experiment with different materials, shapes and colors, development of personal ways of expressing and representing reality, developing dexterity and his aesthetic sensibility.

Keywords

Interactivity, experience, expression and graphic/plastic manipulation.



Introduction

In what concerns children's literature, illustration is a tool to assist the learning of reading and writing. This fact is considered by the Portuguese National Reading Plan as it provides a list of books organized by levels, following a criterion of progress taking into account age, stage of development and characteristics of the child. The purpose is that the child achieves the competence of an experienced reader following a path with several steps. In the first level the illustration is a support to the simple text presenting the book in a suggestive and entertaining manner. Looking at the books for children and for first readings, illustration occupies a prominent place where the visual language corresponds exactly to the subject that is treated in verbal language (Ministério de Educação, 2006). When the child becomes a skilled reader the illustration starts to decrease the reinforcement of the verbal language, as a complement or illumination, and the image is gradually removed from the book. This leads to a situation where the scarce illustration that exists is not always explored or worked to stimulate all the senses of the reader.

This project intends to investigate and explore the role played by interactive books in the development of skills and competencies of the child allowing a deeper understanding of the object, the book. The investigation was based on official documents of the Portuguese Ministry of Education (Plano Nacional de Leitura, Orientações para Atividades de Leitura and Currículo Nacional do Ensino Básico), in the history of the book and particularly the children's book, thesis and studies on the impact of the illustration, picture books, illustrated albums and art in the child's progress.

As a result of this study, we created a theoretical that will allow us to design a prototype of a book for a children's book containing an illustrated story with activities and fun games. It is our intention to involve the reader by enabling him to conduct games and other activities, so that he also becomes the creator, author/illustrator of the book, complementing it, producing a unique and personal object. In such book the reader/writer will be encouraged to develop skills such as reading, writing, drawing, painting, cutting, etc.

Illustration, book and experience

The picture book has evolved due, mainly, to the needs of its readers. In the sixteenth century specifically literature for children was rare and the existing one was related to education, moral and religious teachings. The use of the image is reported as a tool or utensil of value to the student of the XVI century:

"We have a fairly large body of information, including citations by Sahagun's informants, that indicates that painted books and recitation of verse were major parts of education. As teaching tools the books were probably used to engrave myth and history, in a form that could be internally visualized in the minds of students. Their purpose, then, was not to remind readers of things they might otherwise forget, but to help make those things unforgettable. The brilliant and simple colors, the decisive black frame line, the striking clarity of icons, and the vibrant paratactic compositions - the basic qualities of indigenous style - are perfectly suited to this purpose. Students would embed innumerable myths, histories, genealogies, prayers, etc. in verse form in their minds along with the visual images in the books. The words and images need not have explained or commented on each other - each may have balanced, complemented, or extended the other, and each probably gave the student something the other couldn't." (Young, 2000: 27)

The recognition of the power of image as support for education and learning was strengthened in the seventeenth century by the theologian, philosopher and educator Czech Jan Amos Comenius in his work "Orbis Pictus". This book describes a visible world with drawings to teach Latin, which many refer to as the first didactic book illustrated for children. "La presencia de las imágenes en los libros destinados a los niños posee una larga tradición que se remonta al Orbis Pictus de Comenius publicado en 1658." (Bajour e Carranza, 2005). By that time the illustration was passive and corresponded exactly to the text, merely to describe or inform through the design, color, texture the information of verbal language. The big change, describes Burlingham (1997), occurred in the late seventeenth and eighteenth centuries, when texts on education by authors as John Locke and Jean-Jacques Rousseau started to emerge, reflecting the needs of children and their learning. Books like the pocket book "A Little Pretty Pocket Book" by John Newbery, 1744; or Charles Perrault's, 1697, "Histoires or contes du temps passé" which contains



the earliest written versions of Cinderella, Sleeping Beauty, Little Red Riding Hood, Bluebeard and Puss in Boots, were the first stories written specifically for children; or even the popular books by Lothar Meggendorfer, 1880, considered the creator of the mobile toy book and the three-dimensional book.



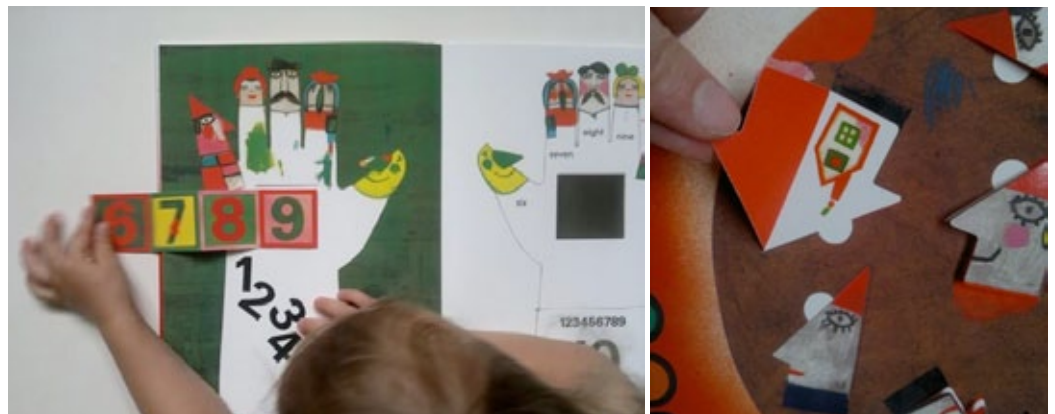
Figure 1. Lothar Meggendorfer, Grand Cirque International (1890).Pop-ups.

This last author invented and produced books with movable figures, where the pop-up recreates the three-dimensionality of a circus or a house, all through ingenious mechanical devices created for fun and to overcome the imagination of the reader.

It is not until the late nineteenth and twentieth centuries, with the new theories of child development, an increasingly literate society associated with the technological advances in book production relatively cheaper and faster printing processes, that a demand for books, in particular books for entertainment, began. A new market emerges - the book for children - books with shapes, structures, objectives and different functions such as book-game, pop-ups, illustrated stories, picture books, interactive books, among others.

This genre of books, with its two languages, text and image, is often presented as a stimulus for children to learn, speak and read. The literature allows the children to know and understand their native language to communicate with the world; illustration ceases to be a decorative element or a complement to the text, and assumes the function of illuminating the narrative, not translated nor explained, but recreating it and completing it. "Enquanto, tradicionalmente, o texto e a ilustração se moviam em planos paralelos, sendo que respectivamente um contava a história e o outro a ilustrava, hoje assistimos a uma fusão dessas duas formas de linguagem." (Rodrigues, 2009:3)

The illustrated/interactive book allows the child to have a complete appreciation of the object because it uses the two languages: verbal and visual. The match between image and text, the two-dimensional and the three-dimensional, the visual and the tactile experiences, the rule with the randomness and the shape with the "no shape", all together narrating a story, a moment, creating incentives for the children to experience, discover and develop aesthetic, emotional and intellectual skills.



Figures 2 and 3. Kvetta Pacvoská,
Number Circus: 1-10 and Back Again!
(2011). Detail



To trigger such emotions the illustration seeks references present in our life and culture, using the language of comics, film, animation, advertising, painting, sculpture, among others, functioning as a stimulus for the emotional and cognitive skills of children, as they read, unriddle, touch and enjoy this game. "El niño necesita ayuda para cultivar su mundo interior: aprender a "leer de verdade" y adquirir el hábito de detenerse a contemplar, por un lado; aprender a reconocer y gobernar los propios sentimientos, por otro. Al perseguir ambos objetivos, tan importantes para los niños (y para los adultos...), los mejores álbumes tienen distintos niveles de lectura que los hacen apropiados para un público de cualquier edad." (González, 2000)

Development and teaching pedagogies growing interest in artistic and visual activities is due to its ability to stimulate the capacity to look, the intelligence, the creativity, the development of manual and motor dexterity, the education, the aesthetic and critical sense while exploring the image. "O contacto da criança com álbuns ilustrados de qualidade surge como um excelente exercício de educação visual, iniciando-a numa percepção ativa e crítica da arte, permitindo-lhe, ainda, alimentar-se de referentes culturais, fazer descobertas e educar a sua sensibilidade e o seu gosto estético." (Rodrigues, 2009:6 e 7).

We find that the interactive nature of the books that we studied present a balanced way of stimulating and encouraging artistic creation, where the reader involved become the creator and the writer of the story. Therefore, it is important that educators, those who are involved in mental and physical growth of children, encourage personal work full of stimuli in order to educate the eye of the child and teach her to explore all ways of individual expression and the endless and possible solutions.

As Pacovská (1992), we believe that the illustrated / interactive book will and can be the first art gallery that the child visits, or a space, a workshop where she has the opportunity to experience and express herself. "For me, the book is architecture; it is a given space into which I compose the painted, written- on, cut-through and empty pages." (Pacovská, 2007:8)

Conclusion

The current development theories, present in education and society, advocate evolution as a sequence of steps, within which children have different characteristics. In this context the picture book was adapted to each stage or age group. Nowadays children's literature is comparable to the adult literature in its breadth and diversity of genres, existing books for all stages of development of the reader from childhood to adulthood (Burlingham, 1997).

The extensive use of the image in the picture book is associated to an age group that is not yet accustomed to master words and whose the first competency to be acquired is the decoding and exploitation of images. But when the child becomes familiar with reading and all the verbal competence needed, the image is gradually removed from the book. The question is whether the two languages should work together for a richer and strong learning. We find it important that the child continues to explore the visual language along with the verbal, to read and understand the images that surround us. "Si las imágenes siempre han sido básicas en la enseñanza de los niños, hoy son un vehículo más usado y más poderoso para llevarles no sólo conocimientos sino también numerosos estímulos sentimentales." (González, 2000)

Hence we conclude that the illustrated/ interactive book can be the instrument to stimulate and promote experimentation and learning allowing a deeper understanding, rich and full of exciting moments for both, the child and the adult. In such an environment, the reader becomes a more active agent that interacts with the image and text, exploring the way for action and creativity while enjoying this object. This tools will help determine the future adult in a society where visual language has value and is present in our daily life, where the need to explore, decipher, interpret, criticize and understand images is vital.

This paper outlines the beginning of our research. Starting with the ideas raised by the authors, illustrators, books and scientific papers already studied, we intend to expand our investigation to others not yet approached. This will work as a scientific platform for a practical project, where we will study the design and the production of the prototype of a book, and its implementation in the book market.



Bibliographical references

- Aguirre, Ma. E. (2001). "Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (1). [Consulted in 10 of may of 2012] Available in: < <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-lora.htm>>
- Andricáin, S. (2005). "El libro infantil: Un camino a la apreciación de las artes visuales". España: Cuatrogatos, revista de literatura infantil, no 8, Out.–Dez. [Consulted in 10 of may 2012]. Available in:< <http://www.cuatrogatos.org/8andricain.html>>
- Arizpe, E. e Styles, E. (2004). "Lectura de Imágenes. Los Niños Interpretan Textos". USA: Fondo de Cultura Economica.
- Arnheim, R. (1986). "Arte e percepção visual- uma psicologia da visão criadora". Portugal: Editora Arte, Arquitetura, Urbanismo.
- Babo, M. A. (1993). "A escrita do livro". Portugal: VEGA, Limitada.
- Bajour, C. e Carranza, M. (2003). "El libro álbum en Argentina" [in line]. In *Revista Imaginaria*, n.o 107, 23 de Julio de 2003 [Consulted in 27 of february of 2012]. Available in < <http://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>>.
- Bajour, C. e Carranza, M. (2005). "Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil" [in line]. In *Revista Imaginaria*, n.o 158, 6 de Julio de 2003 [Consulted in 27 de february de 2012]. Available in <<http://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm>>.
- Burlingham, C. (1997). "Picturing Childhood: The Evolution of the Illustrated Children's Book". California: University of California.
- Coates-Smith, w. (2008) "Květa Pacovská: Imaginative energy". London:Varoom, 06 the Journal of Illustration and made Images.
- Fusco, M. e Gillieson, K. (2008), "Fully Booked- Cover Art &Design for books". Gestalten.
- Godinho, M. J. e Filipe E. (2002) "Kveta Pacovská, Livros Ilustrados ou escrita feita Ilustração?". Portugal: Malasartes, Cadernos de literatura para a infância e a juventude, nº7, Campo das Letras.
- González, L. (2000), "Modernos álbumes ilustrados: Tampoco leer y aprender a leer son lo que fueron" [in line] 26 of july of 2000. [Consulted 10 of may of 2012]. Available in < <http://www.aceprensa.com/articles/modernos-lbumes-ilustrados/>>.
- Labarre, A.(2006). "História do livro". Portugal: Livros Horizonte.
- Lindem, S. V. D. (2011). "Para ler o Livro Ilustrado". Brasil: Cosac Naify.
- Luquet, G.H. (1969). "O desenho infantil". Barcelos: coleção Ponte.
- Meggendorfer, Lothar (1890). "Grand Cirque Internacional" [Consulted in 15 of may of 2012] Photograph. Available in < <http://www.museoargentinodejuguete.com/tag/lothar-meggendorfer/>>
- Molina, J. J. G., Cabezas, L. e Bordes, J. (2001). "El manual de dibujo, estrategias de su enseñanza en el siglo XX". Madrid: Ediciones Cátedra.
- Munari, B. (1981). "Das coisas nascem coisas". Portugal: Edições 70.
- Neugebauer, M. (1993) "The art of Květa Pacovská" .Verlag AG.
- Noel, B. (1994). "Květa Pacovská". Paris: Centre De Promotion Du Livre De Jeunesse 93.
- Pacovská, Kveta (2011). "Number Circus: 1-10 and Back Again!" [Consulted in 15 of may of 2012] Photograph. Available in < <http://znak-zorro-zo.blogspot.pt/2011/06/kveta-pacovska.html> >
- Rodrigues, C. (2009). "O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens." In Congreso Internacional Lectura 2009. Havana: Comité Cubano del IBBY.
- Rothenberg, J. e Clay, S. (2000) "A book of the book, some works & projections about the book & writing". Nova Iorque: Granary Books.
- Veloso, R. M. e Riscado, L. (DEZ. 2002) "Literatura infantil, brinquedo e segredo". Portugal: Malasartes, Cadernos de literatura para a infância e a juventude, nº10, Campo das Letras.



Artistic project as an example of new forms of children's education in the scope of culture competencies

Katarzyna Ziolkowicz ziolodom@tlen.pl

The Jan Kochanowski University of Humanities and Sciences in Kielce, Poland

Abstract

The article discusses the changes in Pre-school Core Curricula in Poland and shows the strong and weak points of the new educational system. These recently formulated objectives compel educational actions which support the process of institutionalised acculturation from an early age. Due to the fact that compulsory education in Poland begins at the age of five, it was necessary to transform the pre-school core curriculum. There have been introduced crucial changes to the broadly taken field of visual arts education. A young person is supposed to be naturally introduced into the world of art from an early age, so as to be later on aware of one's country's cultural heritage and to feel responsible for it.

Experimental activities carried out in the Institute of Fine Arts UJK within the project Meetings with Art for the Youngest are an attempt to establish new forms of plastic art education at pre-school. The teacher is supposed to leave the didactic and enter the sphere of cultural animation. The project supports the offer prepared by pre-school institutions and it is a crucial element of integration between the Institute and the local community.

The children showed much interest in acquiring knowledge by means of active participation. It confirms the higher effectiveness of activating methods compared to expository ones. The use of other materials and techniques contributed to the break out of creative energy and the development of an individual. The children who participated in the project are open to new ideas and willing to experiment themselves. It should be noted that the recipients of our project are not only the children. During the activities the teachers acquire new experiences, which will help them prepare new teaching programmes. The impact of the project may be perceived also in the children's family environment, there were observed the parents' positive reactions to the exhibited works, their real interest and the use of them in positive reinforcement.

It is necessary to re-evaluate certain aspects of the form and content of contemporary education. In many countries the educational systems have been created to promote a departure from the education basing on retrieval of previously memorised knowledge for the sake of the education of key competencies. Such a situation has been prompted by the constantly changing reality, especially technical progress. The previous model of education has seemed insufficient. The Council of Europe and European Parliament agreements, signed in 2006, obliged Poland to educate key competencies.¹

As a result, the general education programmes have been modified. Each school subject has been revised to give students adequate knowledge. The knowledge is to be formed and deepened at future educational stages when the student acquires necessary skills and social competencies.

¹ The Official Journal of the European Union, 30.12.2006.



In the process of forming key competencies we have agreed to prepare children and youths to the active participation in culture, both as a recipient and creator of new forms and visual activities. On the one hand, the educational basis is the region's or country's material heritage, on the other hand, the art workshops which offer the possibility of active participation in the role of creator.

These recently formulated objectives compel educational actions which support the process of institutionalised acculturation from an early age. Due to the fact that compulsory education in Poland begins at the age of five, it was necessary to transform the pre-school core curriculum. There have been introduced crucial changes to the broadly taken field of visual arts education. A young person is supposed to be naturally introduced into the world of art from an early age, so as to be later on aware of one's country's cultural heritage and to feel responsible for it. Such a person in the future undertakes a number of activities to support and increase the heritage.

It is stated in the curriculum:

A child who attended a pre-school institution and begins primary school education:

Shows to the best of his or her abilities interest in monuments, works of art, traditions and folk customs of a particular region.

Uses various techniques of artistic expression and a range elementary means of expression (such as shape or colour) creating simple compositions and designs.

Shows interest in painting, sculpture and architecture (including green and interior architecture)²

The changes resulted from the need of providing equal educational opportunities for children living in various places. The curriculum has become at the same time the standard of requirements.

The extent of knowledge and skills which are to be acquired by a child requires the application of new forms of plastic arts education. Graphomotor exercises (using stencils or colouring pages), which constitute a major part of school curriculum (ca. 90 % out of all exercises) should be substituted for the first contacts with art in museums and galleries and the introduction of a number of artistic techniques which develop children's natural creativity. There emerges a (rhetorical) question whether teachers are prepared to such a form of education. Is their knowledge in the field of visual arts sufficient? Which methods will be the most effective?

The educational resources in pre-school institutions are not adequate. Traditional didactic means may only complement the process of education. Teachers and theoreticians have started searching for new solutions. The kindergarten seems to be the last and only place which still resorts to the old educational methods. While schools have been radically changing their didactic resources, the classical model prevails in pre-school education. The difference is clearly visible in the offer of private institutions, as they introduce many attractive educational activities: sports, dance, foreign languages, drama, cookery, speech therapy, dog assisted therapy, sign language for the youngest, arts or music.³ Only one pre-school (out of nine which have been analysed) has noticed in its educational programme the importance of arts education and has introduced ceramics classes. The state owned institutions offer extra-curricular activities only in the form of non-obligatory, additionally paid classes. Basing on the gathered materials, it can be observed that despite the changes imposed by Legal Acts, the pre-school curricula still lack forms and methods which would provide equal educational opportunities. Actually, education has been acquiring a commercial character.

Cultural education institutions such as museums or galleries prepare a didactic offer which is to support and supplement the activities resulting from the Legal Acts and aimed at pre-school children. The project Culture Map, which has become the priority of the Ministry of Culture and National Heritage, is carried out to improve the quality of aesthetic education in kindergartens and schools. The effects of the project include: the changes in school curricula and the creation

² Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach oraz innych form wychowania przedszkolnego, Załącznik nr 7 s. 20. (Core Curriculum for Pre-school Institutions, Appendix no.7, p.20)

³ Based on the analysis of didactic offer presented on the websites of non-public pre-school institutions in Kielce.



of the web portal which provides information for teachers and children but also gives examples of good practices.

Experimental activities carried out in the Institute of Fine Arts UJK within the project *Meetings with Art for the Youngest* are an attempt to establish new forms of plastic art education at a pre-school level. The teacher is supposed to leave the didactic and formational role and move on to the sphere of cultural animation. The main objective of the project is the implementation of the plastic arts educational curriculum, as well as the preparation of a young person to take on various roles in relation to the arts: the viewer, the animator and the creator. The project supports to a great extent the didactic offer prepared by pre-school institutions and it is a crucial element of integration between the Institute and the local community which affects its development. The fact that the kindergarten is located in the same part of the city as the Institute contributes to the attractive character of our offer and enables frequent contacts. The participants in the projects are students of Art Education in the Field of Plastic Arts, who at the same time develop their professional skills in the scope of culture animation.

The project included three cultural activities:

- 1 Education through the contact with a work of art in a gallery - the venue was *Gallery XS* in the Institute of Fine Arts UJK. The main objective was the creation of visual perception skills which were inspired and whetted by the teacher.
- 2 Practical exercises developing divergent thinking. Its important element was the development of artistic expression by means of a play where the main stress is put on teaching through one's own practical experience.
- 3 Observation of visual artists' workshop in their studios in the Institute of Fine Arts. That is 'I know = I understand how it works.'

The activities from the first sphere included the children's participation in temporary exhibitions organised by the Institute of Fine Arts. The children were invited to visit the exposition while the guide was telling them about the artworks, paying attention to their theme and form, and forming aesthetic evaluation considering various aspect (technological, aesthetic or artistic means).The pre-schoolers viewed the works created by adults, students and other children. They were able to perceive the art using their all senses. The children touched the exhibits, manipulated with them, occasionally commenting on olfactory experiences. The exhibits were equally appreciated by the pre-school teachers. It was possible for the children to get acquainted with various means of artistic expression, both abstract and realistic art. The most enthusiastically was accepted the exhibition of children's art.(Il. 1,2,3) If one analyses methodological publication prior to 1999, it can be observed that one of the elements of aesthetic education was considered the formation of visual perception skills. At pre-school age the most frequent is spontaneous perception that turns into directed perception under the influence of educational processes, both formal (pre-school, school) and informal ones (home, the media). In order to reach the other form of perception, a child should have the opportunity to see original works of art or their reprints. The presentation should be accompanied with adequate theoretical knowledge which enables the children observation of other than just material aspects of the work of art. These tasks have been a response to the new core curriculum which states that children should be prepared to create their interest in art and should attempt to express their opinions on art.

The activities from the second sphere were held in the Institute of Fine Arts and in the kindergartens. We attempted to indicate how different may be plastic arts classes so as they could develop creative thinking. There were deliberately chosen the techniques which are not particularly popular in every day pre-school education, they included: graphics, decoupage, wax decalcomania , pottery and ceramics.(Il.4,5) The methods used during the classes involved the presentation of the technique by an adult, followed by the children's individual activities. Wiesław Karolak emphasises the importance of play in the aesthetic education, presenting a series of activities developing creative thinking. Karolak bases these activities on recent achievements of psychology, especially imagination training. One should take into account the psychological idea that in fact creativity accompanies human beings in various aspects of existence and it is a valuable characteristic because it contributes to the development of an individual and a civilisation. Consequently, such a characteristic should be formed and



trained. As a result, the proposed activities were typical for workshops which stimulated the development of creative thinking in the scope of different fluencies: thinking (fast and unconstrained formulation of a number of answers), verbal (generation of words from the memory resources), associational (giving adjectives for specific words – in our case – works of art.), expressional (the ability to form a whole out of many elements), figurative (the ability to create new projects), ideational (notion of rapidity in the application of specific elements) (J.P. Guilford, q.a. T. Lewowicki 1980). The works which were made during the activities were valuable as an expression of creative play, yet they did not have any aesthetic values, thus they were sometimes underestimated by the teachers who expect precision and correctness and most frequently use reproductive graphomotor exercises.

During one of our activities, the children were given paint in three basic colours. Their task was to mix the paint and obtain as many colours as possible. Then they were supposed to use these colours creating a painting of their choice. The experience of change thrilled the children, the fact of obtaining a new colour was more important than what the children painted. This activity made it possible to observe an interesting phenomenon. A boy, perceived by the teachers as 'less talented', made the best and most interesting work, obtaining many secondary colours. His previous works, colouring pages, were not too precise and they were evaluated as worse. There may be raised a question whether the creative potential of an individual is not destroyed by means of schematic exercises. (see: E. Nęcka)

The artist's workshop seems to be commonly known but it caused a lot of sensation among the youngest. The children were able to touch brushes, palettes, chisels or a graphic press, which was impossible to do in the kindergarten. (Il.6,7) Galleries and museums offering activities for children focus on artistic activities and worksheets that correspond to the current exposition. They do not give the chance to know the art from the workshop perspective.

Even though I mentioned above three spheres of activities, in practice they were carried out together. Frequently, a visit to an exhibition ended in creative activities in the course of which children learned about the artist's workshop.

Il.1 Exhibition of children's art- the participants of artistic workshops organised by The Children's University.



Il.2 Exhibition- graphic arts diploma



Il. 3 End of year exhibition



Il. 4 Graphic arts classes at the Institute of Fine Arts



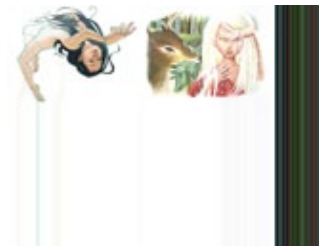
Il. 5 Decoupage classes



Il. 6 Visit to sculptor's studio



Il.7 Painting classes





Conclusion

The activities mentioned above have given rise to a number of conclusions based on preliminary observations. The children showed much interest in acquiring knowledge by means of active participation. It confirms the higher effectiveness of activating methods compared to expository ones. The use of other materials and techniques contributed to the break out of creative energy and the development of an individual. Children who participated in the project are open to new ideas and experiments. The problem is the stereotypical way the teachers evaluate children's work: they find it difficult to appreciate the manifestations of free expression and creative search.

The exhibitions were children-friendly, they could perceive the exhibits involving all their senses, not only the sight - but also they could smell or touch the artworks. As a result, the children felt free to express themselves in speech. What is more, the children were truly interested in art and brought their parents to the gallery in the Institute. In fact, they helped to promote our Center. The children showed much more openness to contemporary art than the teachers who had not been acknowledged with art theory.

In case of practical exercises, the children reacted spontaneously to the shift from well-known stencils or colouring pages. Even those who were not previously interested in plastic arts did not want to stop their work. In consequence, the activities took more time than it was outlined in methodological indications. The problem was solved by the choice of forms and methods, e.g. simultaneous exercises in groups, and the use of combined tasks – first the exhibition, then movement-based activities and finally creative work.

The interest of pre-school teachers confirms the relevance of the tasks undertaken by us. While at the first stages we were looking for institutions which would like to cooperate with us, now the pre-school institutions eagerly declare their willingness to participate in the project. At this point, it should be noted that the actual recipients of our project are not only the children who attend kindergartens. During the activities the teachers acquire new experiences, which later on affects the preparation of teaching programmes. The impact of the project may be perceived also in the children's family environment. Another valuable observation were the parents' positive reactions to the exhibited works, their real interest and the use of them in positive reinforcement.

There can be drawn one more conclusion: we must educate adults so as to make them appreciate the value of their children's artworks which will result in open and creative attitudes of young people.

Bibliography

1. Nowa Podstaw Programowa, Załącznik nr 5i7. MEN 2008 (Core Curriculum for Preschool Institutions, Appendix no.5 &7)
2. T. Marciniak, Problemy wychowania plastycznego, 1976
3. S.Popek, (red), Metodyka nauczania plastyki w klasach początkowych, 1984
4. A. Pełzowski, Plastyka w klasach I-III szkoły podstawowej, 1986
5. H. Hohensee- Ciszewska, Powszechna edukacja plastyczna, 1982
6. W. Karolak, Moje portrety, 2002
7. W. Karolak, Projekt edukacyjny – projekt artystyczny, 2004
8. W. Karolak, Sztuka jako zabawa, zabawa jako sztuka, 2000
9. E. Necka, Trening twórczości, 1998
10. T. Lewowicki, Kształcenie uczniów zdolnych, 1980



Dos propuestas lúdicas y educativas, para aprender del barrio del Cabanyal

Silvia Molinero Domingo lacacerolaabollada@gmail.com
Mixuro Estudio de Arquitectura, España
mixuro@mixuro.com

Resumen

Este proyecto pedagógico consiste en el diseño y elaboración de una baraja compuesta de 32 cartas, con su correspondiente caja contenedora y un recortable basados en el patrimonio arquitectónico del Cabanyal, un barrio de la ciudad de Valencia, España. Son dos proyectos destinados a niñas y niños de entre 5 y 12 años, con el objetivo de aprender de un modo lúdico el patrimonio de un barrio, cuyos edificios están siendo amenazados. Esta propuesta creativa está enmarcada dentro del proyecto Cabanyal Archivo Vivo, organizado por La Esfera Azul y ha contado con el apoyo del Ministerio de Cultura español.

Palabras clave

Juego, arquitectura, patrimonio, recortable, baraja.

Abstract

This educational project is about designing and producing a 32 card shuffle, including its container card box, and a paper cutout both based on Cabanyal's architectural heritage, a neighborhood in the city of Valencia, Spain. These are two projects for children from 5 to 12 years old, with the goal of learning in a playful way the heritage of this particular district in which several buildings are threatened. This artistic proposal is enshrined within the Cabanyal Archivo Vivo project (Cabanyal live archive), organized by La Esfera Azul and it has been supported by the Spanish Ministry of Culture.

Keywords

Game, architecture, heritage, cutout, shuffle.

El Cabanyal-Cañamelar

El barrio del Cabanyal-Cañamelar situado al este de la ciudad de Valencia, perteneciente al distrito de Poblados Marítimos, es un barrio marinero que ofrece numerosas características y propiedades singulares. Su peculiar trama en retícula deriva de las alineaciones de las antiguas barracas paralelas

al mar. Pueblo principalmente de pescadores, pronto se convirtió en una zona de interés como lugar de descanso y ocio. Existen numerosos ejemplos de arquitectura singular como los miramares (torres sobre viviendas desde los que observar la llegada de los barcos pesqueros) o fachadas de estilo modernista-popular. Este barrio, protegido desde 1988, fue declarado Bien de Interés Cultural en 1993.



Plataformas, asociaciones, vecinos en oposición y propuestas creativas contra la desaparición de las peculiaridades del barrio.

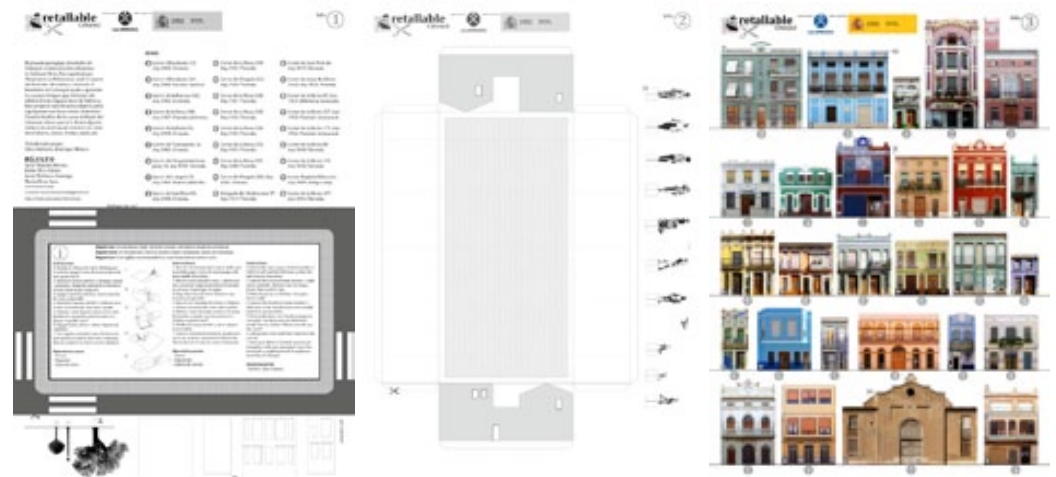
Existe un proyecto de interés municipal de prolongar una gran avenida existente atravesando el trazado del barrio, con el objetivo de alcanzar el mar. Pero este proyecto ha encontrado un fuerte rechazo, principalmente por los vecinos afectados, pero también por diversos colectivos de la ciudad como la *Asociación de Vecinos del Cabanyal Canyamelar* o la *Plataforma Salvem el Cabanyal* que desde su creación, hace 14 años, llevan adoptando una serie de medidas legales a favor de la rehabilitación, para evitar la desaparición de 1651 viviendas y seccionar esta población en dos mitades, como pretende el plan del Ayuntamiento.

Cabanyal Archivo Vivo

A su vez numerosas entidades y particulares, que se han adherido a la lucha por la protección de este conjunto histórico protegido, llevan proponiendo acciones creativas para dotar de visibilidad y dar a conocer el patrimonio del barrio. Una de estas iniciativas es *Cabanyal Archivo Vivo* un conjunto de trabajos artísticos desarrollados para el espacio real e internet, organizado por la Asociación La Esfera Azul con el apoyo del Ministerio de Cultura español, cuya intención es dotar de valor, identidad y memoria el patrimonio de este singular barrio valenciano. Las propuestas enmarcadas en esta iniciativa, se presentaron en el contexto de unas conferencias y mesas redondas celebradas en el mes de diciembre de 2011. También el trabajo que a continuación describiremos.

Aprendiendo del Cabanyal. Propuestas lúdicas y educativas.

La invitación que recibimos para participar en Archivo vivo pedía que elaboráramos dos juegos, uno haciendo un juego de mesa destinado a público infantil que enseñara el patrimonio del barrio del Cabanyal de Valencia y otro retomando los recortables de la colección *La cacerola abollada*, una serie de recortables realizados en láminas A-3 que proponían recortar y montar algunas de las viviendas de interés arquitectónico para la *IV Edición de Cabanyal Portes Obertes* del año 2001. Portes Obertes es un evento de arte contemporáneo en el que los vecinos del barrio ceden sus casas para mostrar los trabajos realizados por artistas. Una excusa para que el público que visita este evento pueda conocer de primera mano las características singulares de las casas amenazadas por derribo, y lo que quizá es más importante, encontrarse con quienes las habitan. Esta actividad viene celebrándose desde el 1998 y actualmente se encuentra en su X edición.



Figuras 1, 2 y 3. Recortable el Cabanyal, lámina 1, 2 y 3. Fotos: Mixuro estudio de arquitectura.



Tras varias pruebas, el proceso creativo nos llevó a diseñar un recortable que añadiera, a la propuesta que realizamos en 2001, la posibilidad de construir una manzana típica del Cabanyal. La colección anterior proponía construir una vivienda y esta vez quisimos potenciar uno de los valores que posee este barrio, su configuración, por lo que el recortable te permite construir un modelo de manzana y si se plantea la actividad en el aula de un centro escolar, la posibilidad incluso de construir un barrio.

Recortable Cabanyal son 3 láminas de tamaño A-3. La lámina número 1 incluye la base sobre la que construir la manzana, el listado de 27 edificios emblemáticos del barrio junto a sus descripciones principales y algunas fachadas en blanco para que las niñas y niños a partir de 5 años, destinatarios principales de este juego, puedan pintar libremente y añadir sus propias creaciones. La hoja número 2 incluye el prisma sobre el que añadir las fachadas de las casas y la lámina 3 contiene las fotografías a color de las fachadas de las 27 viviendas.



Figuras 4 y 5. A la izquierda: niños y niñas de 3^o ciclo de infantil (marzo de 2012). Colegio Público Cervantes, Valencia, España. Foto: Silvia Molinero Domingo. A la derecha: Uno de los trabajos resultantes. Colegio Público Cervantes, Valencia, España. Foto: Silvia Molinero Domingo.

Con respecto a la segunda propuesta, quisimos diseñar un juego con el que se sintieran familiarizados actualmente y observándolos coleccionando e intercambiando cromos a la salida del colegio, pensamos en una baraja cuyas cartas estuvieran protagonizadas por algunos edificios del Cabanyal. *Baraja el Cabanyal* se basa en aquellas cartas temáticas de hace algunos años sobre coches, aviones, motos o superhéroes cuyas características descritas en la propia carta te ayudaban a ganar la partida. En el caso de los vehículos se describían los kilómetros hora, la cilindrada o el tipo de motor y en el caso de los superhéroes la velocidad, la altura, el peso, la fuerza o las peleas ganadas. En nuestro caso el año de construcción, la superficie construida, el número de plantas y la distancia hasta alcanzar el mar, son las características que se describen en las 32 cartas que conforman la baraja.



Figuras 6 y 7. A la izquierda: Algunas de las cartas de la baraja. Foto de Silvia Molinero Domingo (2011). A la derecha: Niñas y niños jugando con las cartas. Foto de Javier Molinero Domingo (2011).



El principal objetivo del juego es ganar todas las cartas posibles. Las instrucciones te indican que se distribuyan todas las cartas entre los jugadores y se coloquen en montón boca abajo. El jugador “mano” observará las características de su vivienda, eligiendo aquella que le parezca más oportuna y la dirá en voz alta. El que tenga el valor mayor entre superficie construida o número de plantas, y el valor menor de año de construcción o distancia al mar, escogidas por el “mano”, será el ganador y cogerá las cartas de esa baza. El ganador será “mano” en la siguiente jugada y así continúa el juego.

Gracias a la ayuda recibida del Ministerio de Cultura, se ha realizado una tirada de 1.000 ejemplares, poniendo a disposición sin coste alguno este material a todos los que conforman la comunidad escolar (equipo directivo, docentes, madres y padres) que tuvieran interés en desarrollar los juegos dentro del aula. La difusión de este trabajo y el interés suscitado ha hecho posible que esta actividad se haya llevado a cabo en diversos centros escolares de Madrid, Valencia, Barcelona, etc.

Previendo que todo el material impreso fuera distribuido, tanto la baraja como el recortable se ha adaptado a tamaño A-4, para el que lo desee, esté donde esté, pueda imprimírselo y Cada una de las bolsas de papel que se han entregado, contenía 7 hojas de las láminas 1, 2 y 3 del recortable, dos barajas y dos cajas para guardarlas. La propuesta invita a que formando grupos de 4 alumnas y alumnos se pueda jugar, mientras se aprende de este singular barrio de Valencia, formando pequeñas manzanas y juntarlas con el resto de compañeras y compañeros para formar un barrio.



Figuras 8. Lote Aprendiendo del Cabanyal para centros escolares. Foto de Silvia Molinero Domingo (2012).

Previendo que todo el material impreso fuera distribuido, tanto la baraja como el recortable se ha adaptado a tamaño A-4, para el que lo desee, esté donde esté, pueda imprimírselo y hacerlo en casa. Puede descargar desde la página web de *Cabanyal Arxiu Viu* <http://www.cabanyalarchivovivo.es>.

Enseñar aprendiendo

Con estos dos proyectos lúdicos y educativos hemos querido, con una mirada curiosa como la de un niño, conocer y aprender de este barrio y a su vez enseñar a las generaciones más jóvenes el patrimonio que existe en esta ciudad. El Cabanyal ofrece numerosas características y propiedades singulares que a veces, por el mero hecho de tenerlas cercanas, pasan desapercibidas. Estos juegos ofrecen una manera de volver a mirar el barrio para el que ya lo conoce, o de conocerlo para el que todavía no lo ha visitado.

Los resultados que hemos conocido han sido considerablemente satisfactorios, los jóvenes han descubierto una nueva manera de aprender sobre la ciudad. Y los docentes lo han utilizado para enseñar a sus alumnas y alumnos qué es una manzana, un barrio, un patrimonio arquitectónico



y el Cabanyal de Valencia. Un nuevo modo de aprender sobre las características que definen las viviendas de este singular barrio de Valencia.

La ilustración, el diseño y la metodología del juego nos han servido para mostrar la valía de un barrio, fomentando el pasar un buen rato enseñando el interés histórico de las casas de un barrio e informar a su vez de algunos datos relevantes como el año de construcción, el número de alturas, los metros cuadrados o la distancia de cada vivienda hasta alcanzar el mar.

Estos trabajos, con un gran componente visual y una metodología de la enseñanza lúdica, nos han ayudado a transmitir la puesta en valor de un barrio, cuyos edificios se están viendo amenazados. Tras su valoración con algunos docentes que han llevado a cabo la propuesta en sus aulas, todos podemos decir que *Aprendiendo del Cabanyal* ha favorecido considerablemente la transmisión de manera amena, rápida y concreta los conceptos planteados. Experimentar, crear, jugar, dibujar, colorear, divertirse, recortar y construir han sido utilizados con un nuevo enfoque educativo para afianzar conocimientos.

Referencias bibliográficas

- VVAA, (2011). Cabanyal Archivo Vivo. Valencia, Archivo Vivo, 2011.
- VVAA, (2007). IX Edició Cabanyal Portes Obertes-2007. Trobada d'escriptors pel Cabanyal, "El comprimís de l'escriptor". Valencia, Plataforma Salvem el Cabanyal, 2007.
- VVAA, (2008). X Cabanyal Portes Obertes 08. Els primers 10 anys [1998-2008]. Art, resistència i participació ciutadana. Valencia, Plataforma Salvem el Cabanyal, 2008.
- VVAA, (2005). VIII Cabanyal Portes Obertes 2005 Art i ciutadania. Plataforma Salvem el Cabanyal-Canyamelar. Valencia, Plataforma Salvem el Cabanyal, 2005.
- Ferrer, V. (2011). Benvinguts al Cabanyal. Valencia, Media vaca, 2011.
- VVAA, (2009). Cases de El Cabanyal, maneres de viure: XI edició Cabanyal Portes Obertes. Valencia, Plataforma Salvem el Cabanyal-Canyamelar-Cap de França, 2009.
- VVAA, (2015). VIII Cabanyal portes obertes 2005: art i ciutadania. València, Plataforma Salvem el Cabanyal, 2005.
- Martínez, E., (2010). Un Cabanyal de vinyetes: Cabanyal Portes Obertes 2010: XII edició, del 5 al 21 de novembre de 2010. Plataforma Salvem el Cabanyal-Canyamelar-Cap de França. Valencia, 2010.
- Herrero, L. Varea, A, (2011). ¡Juégate el tipo!: arquitectura y vivienda para el barrio del Cabanyal. Valencia. Universidad Politécnica de Valencia, 2011.
- <URL: <http://www.cabanyalarchivovivo.es/> [Consult. 2012 05 28]
- <URL: <http://www.cabanyal.com/> [Consult. 2012 05 28]



Co-creation of Scratch narratives illustrated and animated by children from 4 to 6 years old

Ana Patrícia Oliveira apoliveira@ua.pt
Maria Conceição Lopes col@ua.pt
DeCA - University of Aveiro, Portugal

Abstract

The “Childhood with Scratch in motion” project is developed with kindergarten children and aims to show how Scratch from MIT Media Lab (an application and visual programming language for children) can promote spontaneous social playing (SSP) of children with the mediated intervention of parents and teachers. The promotion methodology is composed of several sequential stages, in which children can play and create with Scratch. This communication aims to present the children’s projects created in Scratch, connecting them to the stages of the SSP promotion. These projects are multimedia animations that integrate scenarios, characters, accessories and objects, which are drawing by children or imported from the Scratch illustrations library.

Keywords

illustration, animation, Scratch, play.

Introduction

In the scope of “Childhood with Scratch in motion” project was carried out intervention-training-experiencing sessions with Scratch programming, which take place at the Kindergarten of “Cooperativa A Torre” in Lisbon and consist of two phases, the first was conducted with children from 5 to 6 years old (2010/2011) and the second one was accomplished with children from 4 to 5 years old (2011/2012).

In 2009, it was also created a set of eleven tutorials in Scratch that are available at <http://kids.sapo.pt/scratch/formacao>, and characters (“Scratch in motion” guardians) that guide children in the tutorials narratives and during tutorials tasks. These contents helped children in the Scratch intervention-training-experiencing sessions.

In stage five (Exploratory playing supported by adults) of SSP methodology, children illustrated and animated new Scratch projects. These projects are based on educational contents learned by children and are inspired by the tutorials and characters from “Scratch in motion”.

The SSP is a ludicity manifestation and a conceptualization that involves an iterative methodology with several steps, where the active role of adults is crucial in order to promote the autonomy and social interaction of children (Lopes, 2002). Initially children are conditioned by this dynamic so that they can explore and apprehend the opportunities offered by adults, but gradually they are released from the dependence on adults and they co-create their own projects.

Thus, the SSP emerges as the communication and experience strategy that strengthens the autonomy and cooperation among children, and among children and adults.



1 An approach to the concepts of illustration and animation

Illustration has as main purpose to communicate an idea or concept and, generally, facilitates the understanding of a text through non-verbal language, having a pedagogical nature (Silva, 2010). Thus, illustration intends to communicate a message in a clearly and distinctive way, so it is closely linked to language, literature and storytelling, presenting itself as a type of visual paraphrase.

The well known illustrator Isidro Ferrer (2004) argues that illustration follows and clarifies always something, since it allows various interpretations of what is illustrated and not merely repeats a text, recovering its subjective nature.

Eduardo Filipe and Ju Godinho (2003) demonstrate the childish nature that are often associated to the illustrations, since they can tell stories that transport us to memories and past feelings as well as to an imaginary world of stories which accompanied us in childhood and helped us to grow. Therefore, illustration is a vehicle for the inclusion of children who do not know how to read, because they interpret the images that complement the story and can partially understand what is told. Thus, illustration made for children has its own language that aims to stimulate children's imagination through the images they see.

The process in which children learn to observe and analyze the images, creating an aesthetic consciousness is called, according to Martin Salisbury (2007), visual literacy, since children make use of their previous experiences to decode and interpret the representations of the reality that are contained in images.

Animation is the action of create the motion perception in what is static (inanimate). The action of animate creates the illusion of life from static images (Wells, 1998). Typically, a basic animation is easy to create, it is only necessary to draw up a set of images that varying in form, position and details. When they are displayed in a quick sequence, their differences are not detected by the human eye and creates the sensation of movement. The animation quality increases and its movement is smoother if the images that integrate it are numerous and very detailed.

Today, with the introduction of computers, animation is influenced by digital manipulation. In computer animation the image is displayed on the computer screen and then is quickly replaced by a new image, similar to the previous one but slightly modified, with a display speed that is measured in frames per second.

2 Scratch application and programming

Scratch application and programming (Figure 1) is based on languages like Logo and Squeak and it allows children to create and share interactive stories, games, music and animations.



Figure 1. Programming environment of Scratch application (5th May, 2012), Source: personal.



Children, through the simple programming tools available in Scratch, have the possibility to practice their logical thinking and explore their creativity, while these skills are applied on development of projects. These projects can be created offline through Scratch application and shared online on the community site, where children can clarify doubts and learn more with other users.

The core design principles of Scratch are essentially three: make Scratch more intuitive, more meaningful and more social compared to other programming environments (Monroy-Hernández and Resnick, 2008).

Rusk et al. (2003) advocates that new generation develops 21st century learning skills with the Scratch use, such as information and communication abilities, thinking and problem-solving skills, and interpersonal and collaboration competences. Thus, Scratch programming is a privilege medium for promoting different capacities of children and youth in a pleasurable and interactive way.

The creation of a Scratch project requires that children conceptualize an idea and decompose a problem into smaller actions in order to aggregate the programming blocks. While children create the block structure, they can also dynamically change code segments in real time and view the results of their actions. In this process of conceptualization and design, children experience, identify, formulate and solve problems interactively.

Since Scratch is an open programming environment, the community can change and contribute to projects of other users, so young people must be able to take responsibility for what they create and adapt themselves according to the reaction of other users.

3 Spontaneous social playing methodology

The iterative process of SSP promotion using Scratch programming consists of eight stages which allow understanding on what level children are when they play with Scratch. This level is qualified by the playing type, the interaction nature and the participation type of children. The stages are explained below.

Stage zero – Creation of the inter-institutional cooperation: At this stage the partnerships were established, there was the definition of protocols for the intervention, training and research and the intervention and evaluation methodologies were determined.

Stage one – Approach to Scratch: 1st phase – In the first phase was established the inter-personal communication with the participants. In relation to the intervention with children, this was the moment when stories of “Pópio” and “Pópia” were told. These characters are the young guardians of “Scratch in motion”. 2nd phase – There was the approach to Scratch programming with the introduction to the main application functions and the presentation of its menu bar.

Stage two – Tutored circumscription (Scratch exploration phase with the guidance of adults, using ‘Pópio and Pópia’ tutorials): 1st phase – In this phase were used the ‘Pópio and Pópia’ tutorials to present and explain the key concepts related to Scratch. 2nd phase – It was made the import of Pópio and Pópia characters. Children also practiced the zooming function on images. 3rd phase – There was the consolidation of learned concepts and other concepts and blocks were introduced, such as, ‘to play a sound’ and ‘change a frame of a character’.

Stage three – Friendship (advanced training phase in Scratch, using ‘A day on the Farm’ tutorial): 1st phase – It was presented and explained the story animation of the Pópio and Pópia guardians with friends on the farm. 2nd phase – In this phase were used more complex concepts related to Scratch programming: the blocks ‘wait some seconds’ and ‘go to x and y position’.

Stage four – Advised recreation (adults support to children's requests): 1st phase – Children recreated ‘Pópio and Pópia’ and ‘A day on the Farm’ tutorials and adults advised them, answering their questions and doubts while children were playing in Scratch.

Stage five – Exploratory playing supported by adults: 1st phase – After the advised recreation of tutorials, children created with adults new projects in Scratch. The programming language



supported the educational process and children were challenged to use Scratch as a tool for building projects.

Stage six – Spontaneous social playing with Scratch: 1st phase – Children had the opportunity to play in Scratch without the intervention of adults, who were only present to help children in occasional problems with the application and hardware.

Stage seven – Sharing and disclosure of projects: 1st phase – Children's projects, which emerged from the connection between educational practices and Scratch programming, were presented to parents, teachers and school community through an exhibition.

Stage eight - Dramatic social playing with Scratch: 1st phase – In the final stage of the methodology children create their own Scratch projects and stories scripts with autonomy.

4 Scratch narratives created by children

As mention before, in stage five of SSP methodology, children had the possibility to play in Scratch while they were creating new narratives, which were illustrated and animated by them.

In the first phase of the research, the children with 5-6 years old have created a short narrative that illustrates the poetry from Brazilian and Portuguese authors discovered and learned by them in the classroom context. In general, children used the characters/guardians Pópia and Pópio to represent human figures described in the poems and they have drawn objects and accessories, which were also mentioned in the poems, with strong colours and consistent lines, sometimes filling them with textures. After creating the graphics composition, children animate the illustration using simple programming commands.

On the other hand, in the second phase, the children with 4-5 years old had a different inspiration for the creation of new Scratch projects. In this case, the educational resource was the story of the book "The Secret of the River" by Miguel Sousa Tavares. The story was divided into twelve parts, which were selected by twelve pairs of children who illustrated and animated them in Scratch. As each animation is part of the same story, it was used a single drawing for each character, for this there was a contest between children drawings in order to choose the best characters. In terms of design, the selected characters are brightly coloured, predominantly with warm colours and are filled with solid colours or textures. The scenarios are photographs of a scale model of the village where the story of the book takes place. This composition of different types of graphics does not produce visual noise, in fact all elements are integrated as a whole. The animations made by children incorporate simple commands essentially of motion and appearance.

The Figure 2 represents simultaneously two poems, one is about Lianor, a girl that lives in the country and walks with a pot of water on the head. The child chose Pópia to represent Lianor and selected Pópio to walk with her, and also drew Lianor's pot of water. The other poem is titled "A porta" – The door, and speaks about a smart door that opens for the little boy, but not for ungrateful people. The little boy is Pópio and the child also drew the door with some detail.

Figure 2 and 4. On the left: Scratch illustration of the poems "Lianor" by Luís de Camões and "A Porta" by Vinicius de Moraes, Mafalda (aged 5) and Inês (aged 5), (2nd June, 2010). Kindergarten of "Cooperativa a Torre", Lisboa, Portugal. Source: personal. On the right: Scratch illustration of a part from the book "The Secret of the River" by Miguel Sousa Tavares, Manuel (aged 4) and Rodrigo (aged 5), (31th March, 2011). Kindergarten of "Cooperativa a Torre", Lisboa, Portugal. Source: personal.





The Figure 3 illustrates a passage from the book “The Secret of the River”, a story about the friendship between a boy (who lives in the country) and a fish (a carp) that lives on the river where the boy plays. In this story's part the boy swims in the river on a sunny day. In order to illustrate this, children imported some elements from “Scratch in motion” tutorials, like the sun, the cat, the dog and the tree, and drew others (the towel and the slide). The boy character was drawing by other child, because was chosen as the best character to be used in all the illustrations.

Conclusion

Children with the use of Scratch programming can experience their ludicity condition mediated by a computing device. Scratch offers them the possibility to interact socially, create stories scripts, cooperate and share projects, think creatively, discover computer programming, training logical thinking and develop interpersonal relationships.

Through ludicity, and more specifically by SSP, children have the opportunity to incorporate values, develop them culturally, assimilate new knowledge, and develop autonomy and creativity. Thus, children can find a balance between real and fantasy, being able to create through play.

The observations and analysis made in the Scratch intervention-training-experiencing sessions indicate that playing with Scratch should be a daily activity for children, in order to achieve the dramatic social playing. Besides that, children develop their aesthetic consciousness through the graphic compositions that they create in Scratch, they learn how to interpret and transform the textual into visual language.

Scratch is an important toy to early childhood education, because improves the social learning of 21st century literacy: read-write-count-programming-play-create, enabling the connection between ludicity-work-study-creativity.

Bibliographical references

- Escoda, E. y Bolivar, E. (2007). “Entrevista a Isidro Ferrer, ganador del Premio Nacional de Ilustración: El trabajo de un ilustrador consiste en iluminar un texto”. *Revista de Literatura, Especial Premios Litararios*, nº 227, pp. 47-49.
- Filipe, E. e Godinho, J. (2003). *Ilustrarte – Bienal internacional de ilustração para a infância*, 2003. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, C. (2002). “A promoção do exercício social da aprendizagem dos direitos humanos”. *Actas do Encontro Internacional – Educação para os direitos humanos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Ministério da Educação.
- Monroy-Hernández, A. and Resnick, M. (2008). “Empowering kids to create and share programmable media”. *Interactions Magazine (ACM)*, 15, 2, pp. 50–53.
- Rusk, N., Resnick, M. and Maloney, J. (2003). *Learning with Scratch, 21st Century Learning Skills*. Lifelong Kindergarten Group, MIT Media Laboratory.
- Salisbury, Martin (2007). *Imágenes que cuentan, nueva ilustración de libros infantiles*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Silva, Miriam (2010). *Um Livro Vivo, transposição para a web do livro para crianças ‘Histórias de pretos e de brancos’*. Dissertação de Mestrado em Design. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Wells, Paul (1998). *Understanding Animation*. London: Routledge.



Creative Soft Circuits: Introducing Soft Circuits Kits As A Tool To Engage Children Into Educational Arts And Crafts

Paola Guimerans pguimerans@gmail.com

School of Art, Media and Technology, Parsons the New School for Design New York, NY, United States of America

Abstract

In this paper the author describes how a soft circuit kit, that she has been designing as an arts and crafts educational tool for children, provides new and alternative avenues for creative expression. Soft circuits are wiring options created using soft and flexible conductive materials, such as conductive fabrics, threads or paints in conjunction with simple electronic components.

These new wiring options eliminate the need for soldering, and enables the possibility to easily teach children hands-on activities about how to incorporate simple circuitry into a variety of materials such as cardboard and paper. The paper's author is an artist, teacher and practitioner, whose studies emphasize reflection relating to new tools and techniques for combining technology and art. She has been co-teaching the "Collaboration Studio: Soft Circuits" which focuses on an innovative way of introducing hardware design and electronics to artists and designers within an educational setting. Also, she is an active collaborator in the MFA Design + Technology program in the School of Art, Media and Technology at Parsons The New School for Design in New York.

Throughout this paper are some examples of how children could benefit from these engaging learning experiences using this interdisciplinary approach. This approach emphasizes the generative aspect of art expression, as well as a playcentric approach to understanding and utilizing electronics. At the conclusion of this paper is an outlined one-day workshop taught by the author during the Maker Faire New York 2011 at the New York Hall of Science in Queens, NY. The Maker Faire is an annual event created by Make magazine to celebrate arts, crafts, engineering, science projects and the Do-it-Yourself (DIY) mindset.

Keywords

Soft Circuits, Interdisciplinary Education Research, Do-it-yourself, STEAM, Childhood.

Introducción

As democratization of technology continues to grow, novel pathways and directions to learn and tinker with electronics have appeared for young audiences. The rising community of instructional tutorials to create soft circuits or interactive textiles, the emergence of workshops and activities to learn circuitry by using technology as a material for creative expression - including both traditional and novel materials - and the demystification of electronics as a consequence of the variety of toolkits available today all offer alternative opportunities for children to learn between disciplinary boundaries. While education research in this area has opened mostly for the interest to create an accessible a low-barrier entry point to technologies, these practices also have been representing a supportive context for research on interdisciplinary perspectives from STEM to STEAM-style education.

By describing a soft circuit kit that has been designed as an art and crafts educational tool, this paper is intended to suggest new emerging hands-on activities as a context for informal learning



settings such as art museums or after-school programs. The author proposes an alternative approach for learning electronics that could impact on the research for new pedagogical spaces for children to work stimulating creative processes within artistic education. She outlines how the open source movement, new craft movement and the hacker/maker subculture-as a technology based extension of DIY culture- by making accesible technology also suggests new opportunities for future children's arts and crafts education.

1 New Materials for interdisciplinary learning

Recently integration of electronics and computation into material culture within democratization of technology have been bringing new creative perspectives to learn across disciplines targeted for children. Nowadays, wearable and physical computing, crafts, digital arts and games can be combined in challenging educational and playful activities. More than in previous generations new engaging hands-on learning interdisciplinary opportunities working with technology and crafts have been flourishing at the novice level.

Today, we have access to new wiring materials, such as conductive thread fabric, or inks -results from the impact studies to introduce computation into textiles- that make it easy to join simple electronic components. Soft circuits, also known as electronic textiles (e-textiles), have been termed electrical circuits made of these novels "soft" conductive materials. Since those materials are safe and do not need to be soldering, they have become a great alternative to teach children basic concepts of circuitry and play. Thus, by offering an intuitive integration into traditional materials such as paper, cardboard or fabrics, suggests an approachable new field for researching hands-on learning, computer science and physical computing practices, and also as this paper suggests, for possible interdisciplinary directions for children's arts and crafts practices working with electronics.

During the last years, Hi Low Tech group at MIT, as well the increasing community of hackers, makers and creative practitioners have been working hard to sustain and extend this new field by setting up open tutorials and prototyping projects. At High-Low Tech research group, graduate students have been documenting an online collection of useful tools, materials and *step-by-step* instruction tutorials and curriculum to promote soft circuits activities to expand technological self-efficacy . The aim of the group is to democratize engineering and scientific understanding by making accesible technology for educators. For those reasons, the website is open and has well documented tutorials, downloadable handouts, editable templates and also retail information and links to buy these novel materials. Also, the group director, Leah Buechley, designed LilyPad Arduino, a computational construction kit specifically developed for soft circuits e-textile creations, which also is connected with an online community for sharing e-textile projects called Lylipond. In this context, soft circuits have been highly effective resources to creatively engage new young audiences to experiment with electricity. However, eventhough the soft circuits research field is growing, there is still a lack of instructional materials and resources focused on impacting children and educators in the arena of craft education utilizing technology.

Not so long ago, the first and only experience with circuits used to be associated with the use of soldering or breadboards. Nowadays, there are a number of kits that have been developed commercially for the construction of electronic textiles or paper electronics. Educational kits use to be associated to traditional art and craft activities, but today we can buy user-friendly kits that include customizable templates for decoration or short narrative stories for stimulating childrens imagination that teach children how to make a light up. By offering a limited set of components and explain the process, these kits make technology easy and are great tools for interdisciplinary learning activities. However, there are some notable constraints such as pre-manufactured kits, which limited options for further exploration . As an alternative, there are low cost soft circuits kits that include just the materials to build the circuit . Since these kits are not pre-manufactured they are great customizable tools for individual teaching and learning styles. Also, a great place for educators to start to reflect on soft circuit activities is by combining a variety of traditional materials, having the chance to explore and decide the importance of what each discipline insists upon.



The author of this paper, as an art teacher and creative practitioner working at the intersection of art, design has observed this context of new possibilities for designing soft circuit kit as an arts and crafts educational tool for children. By sharing the position that electronics can be used for understanding technological material, she suggests that this cultural moment allows for more flexible and creative approaches for teaching and learning technology in a number of diverse fields. By beginning to consider electronics as an other material, she suggests new opportunities for exploration and learning with alternative art and crafts in educational settings.

2 Creative Soft Circuits Kit

Art and craft educational activities can positively enhance childrens' experiences by fostering creativity, but also building cognitive development and personal self-expression. This kit is intended to present a new pedagogical approach of introducing soft circuits to children, putting emphasis on tinkering with electronics for stimulating creative processes within artistic education. The author, as an artist teacher, proposed an activity focus on childrens' development of creativity with the intention of capturing childrens' imagination for craft and drawing practices by adding electricity.



Figure 1. This educational soft circuit kit consists of: One color paper, Two Leds, Two piper-cleaners, Conductive thread, 3V batteries, Color markers, Paper tape, 2 pieces of conductive fabric. Tools are scissors and hole punch.

3 Workshop structure

The soft circuit kit was testing for the author at HTINK.org workshops during the Maker Faire New York 2011 . HTINK.org is an educational services cooperative focused on spreading technical learning and creative problem solving skills to as many people as possible. Their mission is to help promote STEM education through hand-on, constructivist approaches, with emphasis on physical computing, sustainable design, and digital fabrication .

For this activity, no previous electronic knowledge was required. The workshop started by a personal demonstration of a finished model of a paper animal. The materials for the activities were given to the students in a kit. No circuit diagrams were in use.



Figures 2 and 3 and 4 . Tinkering and discovering how light-up an Led (left) drawing the animals face, tinkering with materials, crafting on their own papaper animal (right).

The author encourage children to tinker with the 3V batteries and leds to discover how to light up the color leds and understand how a simple circuit system works. She explained that those materials were for the animals eyes, and encourage children to start to think about their animal drawing. Next, she explained step-by-step how to craft a pop-up animal and encourage participants to make the choice using scissors to design the face, body and develop the animals



shape. Also, she explained where to make the holes for making nots and where to tape the conductive thread and fabric. The only instruction participants got was to use their imagination and discover by playfully connecting the conductive materials and how to make the animal eyes light up.

Figure 5 and 6. Discovering how light-up an Led (left) drawing the animals face, tinkering with materials, crafting on their own (right)



When children completed their craft paper animal, they started to use color markers to draw. Some participants used glue for collage and paper decoration. Other children asked for extra color paper for drawing possible animals scenarios.



Figure 7. Selected artworks of children from the workshop

Conclusion

The kit utilized during the workshop provided children with a limited set of materials that made them comfortable to work with creatively by drawing and crafting. This allowed for self-expression while tinkering with electronics. Participants experienced excitement, interest, and motivation to add lights to their artwork by using their hands. The workshop-based setting provides an area for children to think about themselves as artists and crafts learners and also allows them to developed an identity as someone who knows how to use technology. Furthermore, a 1-2 hour activity session provides an engaging and positive learning experience for interdisciplinary activities in informal learning settings where children can learn electronics and work with their hands, which stimulates creative processes within artistic education.

This is the first step in this investigation. Next, the author will further explore new activities by approaching soft circuit kits as a tool for children to leverage their arts and craft skills by experimenting with electronics. There still lacks activities under this approach, but this limitation will be addressed in a future work.



Acknowledgments

I would like to thanks to Jon Santiago as well all his partners from HTINK.org and all workshop participants.

Bibliographical references

- Atkinson, P (Ed.).Do-It-Yourself: Democracy and Design, Special Issue of the Journal of Design History, 19(1): 2006. ISSN 0952-4649
- Ayres, C., Fanning,J.,Herron, J., Nicholas,A., Raffo,S., Simon,P., Yidi,A., : Archive of NSF/RISD Bridging STEM to STEAM Workshop. STEM to STEAM, 2011. [Consult. May 2012 –05-25]. Available at <URL: http://stemtosteam.org/archive/?page_id=428/ >.
- Bandura, A. 1994. Self-efficacy. In Encyclopedia of Human Behavior (Vol. 4), Ramachandran, V.S., Ed. Academic Press, 71-81.
- Bdeir, A., (2009)“Electronics as material: Little Bits” MIT Media Lab, Eyebeam. In Proceeding of Tangible and Embedded Interaction.
- Berzowska, J., Bromley, M.(2007) “Soft Computation Through Conductive Textiles”, International Foundation of Fashion Technology Institutes Conference, 2007 (IFFTI '07)
- Buechley, Leah, Nwanua Elumeze, and Michael Eisenberg. (2006) “Electronic/Computational Textiles and Children's Crafts”. In Proceedings of Interaction Design and Children (IDC).Tampere, Finland: ACM.
- Buechley, L, Hill, B., (2010). “LilyPad in the Wild: How Hardware’s Long Tail is Supporting New Engineering and Design Communities” Proceedings of the Conference on Design of Interactive Systems. Aarhus, Denmark.
- Buechley, L., Hendrix, S., and Eisenberg, M. (2009).“ Paper, Paint, and Programs: First Steps Toward the Computational Sketchbook”. In Proceedings of Tangible and Embedded Interaction (TEI), Cambridge, UK, February 2009, pp. 9-12.
- Buechley, L., (2006) “A Construction Kit for Electronic Textiles”. In Proceedings of the IEEE International Symposium on Wearable Computers (ISWC), Montreux, Switzerland, October, 2006.
- Johnson, S., Thomas A., (2010) “Squishy Circuits: A Tangible Medium for Electronics Education”In proceedings CHI 2010.
- Lovell, E.,A Soft Circuit Curriculum to Support Technological Self-Efficacy, MIT MS Thesis, 2011
- Lovell, E.,Buechley L. , (2011) “LilyPond: An Online Community for Sharing E-Textile Projects”. In Proceedings Creativity and Cognition 2011.
- Moriwaki,M.,Brucker-Cohen,J.,Campbell,L.,Saavedra,J.,Stark,L.,Taylor,L., “Scrapyard Challenge Jr., Adapting an Art and Design Workshop to Support STEM to STEAM learning experiences”, Published in the Proceedings of IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC 2012), Ewing, New Jersey, USA, March 9, 2012.
- Qi, J. and Buechley, L. (2010). “Electronic popables: exploring paper-based computing through an interactive pop-up book”. In Proceedings of the Fourth international Conference on Tangible, Embedded, and Embodied interaction .TEI '10. ACM, New York, NY, 121-12.
- Thornton, A. (2011) “Being an Artist Teacher: A Liberating Identity?”.International Journal of Art and Design Education”, 30: 31-36.
- Yasmin B. Kafai, Kylie A. Peppler, Quinn Burke, Michael Moore, Diane Glosson.(2010) “Fröbel’s forgotten gift: textile construction kits as pathways into play, design and computation”. IDC 2010: 214-217.



Biographical workshop: a place for the secrets of the heart

Rosvita Kolb Bernardes rnf.bhz@terra.com.br
Brasil

Abstract

In this article, I present some reflections on the experience of creating a space for affection in school. In this space, through artistic activity, it became possible to work on losses and nurture secrets, dreams and desires. This place allowed the creation of a sensibility towards each member's individual stories, as well as to a shared memory. The dynamics involved in this proposal expresses a dimension of art teaching that stands directly connected with life, as an action space between objectivity and subjectivity in the work with the students. In this connection, during the classes at the biographical workshop which made up the experience here analyzed, we would combine and compare the participants' stories to the threads of their aesthetic experience, cross referencing African and indigenous cultures with the tradition of women embroiderers, who weave their life stories with yarn and cloth. In the composition of all these elements, we created a space, at school, to accommodate our individualities, the truly hidden treasures of each one of our subjectivities.

Keywords

Art, Aesthetic Experience, Affective Memory, Education

The backgrounds of an art project

Beginning of semester. New classes of students, some of which already known. The class is excited, full of questions and suggestions. Many girls and few boys. Very soon they were telling me they love working with clay... And I asked them: yes, but what did you study in art class last year? What do you think 8, 9, 10-year-old children can learn in art class? (Personal notes, feb. 2005).

This initial conversation and my concerns, as a professor and researcher, as well as those of the children, mark the beginning of this experience I share. Data brought to analysis is related to activities with children between 8 and 10 years old, in an elementary school in the city of Belo Horizonte, during art classes in 2005. Given this context, this particular moment was especially marked by emotion and sadness (especially for us teachers), for we had just lost a colleague.

As for me, I began the year recognizing life's limitations, facing death as part of the human life cycle. This fact (this awareness) came to me so strongly in my role as a teacher that I began the school year proposing the following work lines to the students: the memory of pain, suffering, loss, and absence.

Could the school be a place for the welcoming of stories and memories of those who attend it? Would it be possible to work the feelings of loss and to encourage secrets, dreams and desires in school? Would it be possible to promote, through artistic activity, ways of seeing and doing that would be sensitive to the stories of each individual?



The experience on which this analysis is based provides us elements to answer yes to the above questions, and this text is an invitation to think of school as a welcoming environment. In this sense, the school would be a place where we could be connected to our desires, our dreams, anxieties and uncertainties. It would be a place for affection, for memory, and for the sharing of each individual's life stories. A place where we could walk through the halls, sensing the different smells coming from the kitchen and listening to the sounds coming from the yard. A place for running around the yard, exploring the different corners; sitting here or there; joining in circles to talk or have lunch and climbing the trees that make up the educational setting; turning time and space into something that is shared and lived organically.

Living and understanding the school space as a place for our affective memory means to recognize and revive the school's spots in a way such as to recover meaning imprinted on them and shared amongst all those who once lived or still live in these spaces. But at the time I formulated the proposal for art classes – of pulling threads and weaving the life stories brought by the students – I was still not aware of this possibility, and even less of the importance and vitality that these spaces could have on the history and the memory of students and teachers.

What is living the present? What is the past? In the everyday living at schools it is common to look at the past as a preparation for the future. However, in his analysis of history, Benjamin (1994) speaks of a living past, which can be redone and in which the subject has a key role. The past can be remade if connected to the present. However, how can you promote this in school, if students do not arise as living and active subjects in their daily experience, being deprived of telling their own stories? The massification process deprives us from the art of storytelling and diminishes our experience. In other words, serially molded, people lose their history, and are no longer the actors of their lives.

Kramer (1993) teaches us that proactive students and teachers have the ability to interact and inter-relate as they tell, write or speak about themselves and the life they live, rebuilding trails, creating new paths as they recount their stories, creating a new past from this mutual experience in the present. For if students and teachers tell stories and have meaningful experiences, couldn't they give a new significance to knowledge? One that creates itself through a sense of affection, by the cultural dimension of children and adults who live in school?

Souza (2006) speaks of the importance of studying life stories as tools to understanding how school knowledge is produced. People learn from their own stories, and the act of telling these stories creates a space to talk, think and feel about themselves and others.

Gradually, my concern to ensure time in school for the narratives that students brought me began to shape as a project, making way for a methodological approach in which the stories that were lived and shared were not always presented through writing (the most common procedure in school...). Other methods of telling were proposed and incited as ways of sharing the stories they produced, presented in the form of drawings, diaries, pictures of objects; or yet, significantly configured as small boxes containing objects that were collected and gathered together, giving their memories and stories new meanings. In this last case, extremely symbolic meanings emerge: these boxes, "embedded memories", would come as "treasure boxes" (Schatzkästlein in German), according to Hebel (cited in BENJAMIN, 1994). And could there be anything more precious than the living life?

In this direction, in my practice as a teacher I began understanding that art classes can provide students the opportunity to recount their stories, rebuild their past and form their identity through various doings, in which the word combines itself with other materialities. In this approach, the activities in art classes have been rethought, seeking to dialogue with the local culture and other Brazilian cultural events.

To nurture and instigate the children, I brought to class a book entitled "Guilherme Augusto Fernandes Araújo" (FOX, 1995), which tells the story of a boy who helps an old lady, a resident of a nursing home close to his house who was losing her memory, to recall her life through different objects full of personal meanings.

Reading this story helped in the exercise of remembering and, gradually, the students started bringing their memories, at first in writings: "I miss when I was younger" (9-year-old child); "To me, memory is the past, present and future, time, hours and days. The pictures I brought are of



friends, who remind me of the time of the people we like, of friends of the past, people who have not yet arrived, present friends and new ones yet to come” (10-year-old child); “But there are so many people I keep in my heart, even if forgotten, because everything was lived, felt, everything thought, everything said, and I enjoyed being multiple selves” (10-year-old child).

From this point we followed on, attaching our stories to the threads of the aesthetic experience, crossing our references with the African and indigenous cultures and with the women embroidery tradition from Minas Gerais, who weave their life stories with threads and fabrics. It was explicitly visible how this experience involving memory, desires and secrets became more intense when we had contact with the Quarup legend of the Kamaiurá Indians (Xingu), with the making of talismans of the African tradition and with the embroidery of the “Dumont Family” and the “Mariquinhas”. Such situations and planned activities, constituting the core of our now developed project, led us to different universes, expanding the students’ repertory and provoking not only the mind, but the emotion as well, strongly connecting these two dimensions in our new doings.

The many threads of the woven story: embroidery, amulets, rituals

Pulling the threads: embroidery and embroiderers

When visiting the “Mariquinhas” embroidery exhibit with the students in an art gallery in Belo Horizonte, we were delighted and also very impacted. The “Mariquinhas” embroiderers weave their stories of suffering and struggle for survival. They live on the suburbs of Belo Horizonte, from where their embroidered, stitched and narrated cloths come, bringing memories of difficulties, of moments of joy and sadness.

At times, the children were confused and thought the embroideries were not real. They thought the woven stories were imaginary and, on the way back to school, commented that it was too much suffering, too much pain on one piece of cloth only, and for only one person to bear...

With the Dumont Family, who lives in the north of Minas, in the city of Pirapora, we learned to dialogue with the threads, fabrics and embroideries that carry great plastic and visual strength and sensitivity, having delicacy as a big differential. They constitute memories filled with living life poetry, and other times with reference in literature.

Amulets: giving shape and building a place for pain

On a visit to the exhibition “Mostra do Descobrimento Brasil + 500” (“The Discovery of Brazil + 500”) in São Paulo, my attention was driven to artist Rosana Paulino’s work, “Parede de Memória” (“Memory Wall”). It was composed of 850 small photos from her family album. They were worn-out pictures, in a faded tone, which brought us her story. It was as if she articulated the past and the present as she spoke of her life, related to her historical and social conditions. From the exhibition catalog, and Carlos Drummond de Andrade’s poem “Carrego comigo” (“I carry with me”), came the inspiration for the proposition of making amulets with the children. Symbols of good fortune and protection, the amulets are small sewn pads, containing an aromatic herb, and a note with the desires, dreams and that which we bring in our luggage throughout life. As we had a closer look at this artist’s work on the catalog I took to class, the children and I observed some details: there were photos of people printed on the small sewn cushions. As we had more contact and more information, we discovered that the artist is an African-Brazilian descendant, which possibly gave support to her work with the amulets. Maybe, maybe not, but the fact is that, looking at her work, we decided to follow the path shown therein: for the time being we would bring the significance of the amulets to the artistic work we would carry, we would make amulets, because we needed to give form to our feelings, to the visible pain that took over us at the beginning of the year, that we could no longer bear inside.

The poetry of Carlos Drummond came as a gift! It allowed us to plunge within the strength and depth of the words, of what is said and what is not. Of what is understood or what is not. When reading the poetry, the poet’s verses made sense to the children.

For decades, for hundreds of years, I carry with me the small package. Does it hold a couple of letters? Will there be a flower? A picture? Perhaps a scarf? Where I found it, I cannot recall. Was



it a gift or was it stolen? Did the angels come down bringing it in their hands? Was it floating in the river, or was it drifting in the air? I dare not open it. What it contains, if anything, I'll never know. How could I try this gesture? The package is so cold and yet so warm. It burns in the hands, it's sweet to my touch. It fascinates and makes me sad at once. To keep a secret within and to yourself, not wanting to know it or wanting to know too much. Keeping a secret from your own eyes, underneath your sleep, behind the memory (ANDRADE, 2001, p. 29-32).

After reading the poem, I gave each child a piece of paper where they could, individually, in a very free and spontaneous way, according to their own possibilities, write about themselves, about their losses, secrets, dreams and desires...

Some chose to lie down on the floor to write. Others hid under the table, behind the curtains, and others sat in the usual place... Suddenly, someone came up with a question: "Will someone read what we write? Secrets are secrets, and if I read them to someone, they would be no longer secrets...". I understood that this child was claiming a special place for this writing, a space for intimacy, where he could write to himself, not to someone else. At school we learn that everything we write is directed to someone. This child's speech expressed what I had been thinking, reinforcing that what we were experiencing at that time called for a special place.

After writing the notes, which were stored in supposedly safe places for them, as in their pants' pocket or in a pencil case, we went to the making of the amulets. This was the moment to look at the fabrics, at the pieces of cloth, at the colors. There was a little of everything amongst the available material. The fabrics were smooth, silky, thin and velvety. They came in bunches, brought by the children from their homes. Each one chose their piece. In their piece of cloth, their color. The choices were the most diverse. Some preferred the lighter colors, others the darker. Yet some children were in doubt because they wanted to relate the color to the note writing... At times like this, facing the choice of the materials to be used, is when the aesthetic perception is manifested; in this case, when confronting the choice between the different fabrics, their textures, colors, sizes. The children talked about their perceptions in the contact with the material, such as: "I liked this cloth so much... it is so soft and the colors are so light. It's beautiful."

After the choosing of fabrics comes a new step: sewing the amulet and filling it up with the note. We worked with thick blunt needles and skeins of colored threads. The sewing took a couple of lessons. There were many threads, many knots, many out of place stitches they wanted to handle by themselves and include in their sewing. All this lasted longer than the expected. There were times I thought this activity would never end! Some students, for instance, couldn't contain their anxiety and ended up writing various notes, and sewing various amulets.

Some notes were sewn on the cushions, on the amulets. Other ones were just stored in the memory, in each one's life story. Some children could not contain themselves and revealed their secrets. Other children made confessions: "I'll only open my amulet when I get married...".

By observing the children, their choices and what they made, I could identify signs that showed they were really involved, each one with their sewing, with their story. This reminded me of artist Fayga Ostrower's words (1987, p. 22):

When people actively participate in the making of forms, seeing them emerge in their hands, not only does this create an affective scenario immediately fulfilled with emotional associations, but also the concrete example is always more eloquent than abstract explanations.

It was an aesthetic activity that provided a space for talking about themselves, in which the pulling of threads, the choosing of fabrics, the privileged colors, the writing of notes all spoke about each one of them. A place for their welcoming, open to the listening of the song that sings in each one of their hearts. It was certainly a special moment for the children, as well as for me.

Birth, death, rebirth

Another outgrowth of this same activity was the contact with the "Quarup" legend, part of the Kamaiurá Indians' rituals (Xingu, Brazil), in which the cycle of birth-death-rebirth is celebrated. We watched a video about the feast of the dead, in which logs of "Quarup" wood were taken to the village to be painted and adorned with feathers, beads and cotton thread. At this activity



I had the partnership and involvement of another school teacher, who also worked with this group of students. After watching the video, we sat in a circle in the classroom floor and read the story about this legend aloud to the children, from the book *Xingu: the Indians, their myths* (VILLAS BOAS & VILLAS BOAS, 1970).

At the beginning of the reading, the children found this religious ritual to be strange, and challenged us with questions like: “How can it be that they don’t cry when someone dies? Do the dead, to the Indians, really not die? Do they come back?”. Another boy then contributed to this idea, saying that when his grandfather died, he didn’t cry, because he knows that his grandfather is “somewhere out there...”. “In heaven?”, someone asked. Another child, who had seen a television program on the Day of the Dead in Mexico, brought the information that over there they sing and party at the cemetery: “I think it’s an honoring that people do to dead people”.

At that moment, we focused back on the video and the on the legend, emphasizing the importance of the various rituals that exist in different cultures and how each social group creates its own rituals. This, somehow, began to make sense to some children in the moment they were able to look at themselves.

After these interactions, they initiated the creative activity, by making a drawing, a self-portrait. In the back of the drawing, they listed their losses, their longings, the missing of people and of things. When this was finished, they colored the background of the picture by using crayons, leaving the self-portrait drawn in pencil.

The video and the reading of the legend were elements that helped us in conducting our aesthetic sense for the drawings and writings produced by the students. Having the indigenous ritual as a reference, we took advantage of a freshly cut tree stump at the school entrance, using it as an artistic instrument. Looking at this ritual, we had the idea to paint the tree trunk, put cotton yarn over it, hang the pictures/self-portraits on it, with the writings of our losses, sorrows and absences. Once everyone was ready with their drawings and writings, we created our own ritual.

We sat in a circle and in the middle, at the midpoint of the circle, was the “Quarup” made by the children. We agreed that each child, one at a time, would have the opportunity to go to the middle of the circle, and, right next to the “Quarup”, get to read what they had written and then attach their picture to the trunk afterwards.

Twenty children participated in this activity, and were able to stay in complete silence, waiting for their turn to read, in an impressive atmosphere of respect for the others. As they read and spoke, they created a shared feeling of intimacy, of acquaintanceship, of exchange, along with the possibility of self-encountering, all resulting from the “exploration of colors, lights and shadows, the facing of anxieties and fears, the confronting of our ghosts, the discovery of new pleasures, the creation of new processes to invent dreams” (ALBANO, 1991, p. 161).

This seemed to be exactly what the children wanted: to invent new dreams, to discover new paths, new processes for their losses, sorrows and anxieties. In the writings that were on the back of the drawings, they speak of the little fish that had died, of how they still miss their baby bottle, of the untold death of an uncle, of the friend who moved to another city, of how a teacher was missed, of the joy of getting a dog, of a brother to be born, of the grandfather who died and who taught him to love. Where would these feelings and senses be, if there hadn’t been a proposal for conducting them, for giving them shape through a variety of expressions?

Once creating an environment in school to accommodate each one’s subjectivities, we also created a line of work that allowed the students to recognize themselves as belonging to a particular social group. It also helped them realize that pain and suffering, sometimes present as a theme in the work of some artists, is part of life, including theirs, and ours.

I think that working with education is not a solitary mission, but a venture that involves the other. And involving the other, as Formenti (2008) tells us, means caring and being concerned for them. And what is the dimension of this care and concern when dealing with the memories, objects, dreams, desires and complaints the students bring to class? Is there sensitive listening to them, is there a place to accommodate what they bring?



This experience showed me how important it is to listen and to be listened to at school. Talking about ourselves establishes connections for both the one who speaks as for the listener. Gambini (2001) illuminated me when he pointed out the huge gain this kind of activity can have for us educators. According to him, the more we can learn about those who stand before us, the more able we, as educators, are to place ourselves somewhere else. An activity like this allows us to observe the student from another perspective: the place where the imaginary, the subjectivity, and the symbolic lies. After all, the author says, the unconscious creates the willingness to learn, opening doors to life experiences.

To propose working with creation through the perspective of different cultures, enables us to establish a method of art teaching that articulates itself with the diversity we find in our reality, allowing room for the different experiences and stories to come to school, to invade our classrooms and take over us, creating, thus, another dimension and disposition for learning.

Having memory be a trigger of an artistic/affective/aesthetic process also reaffirms the need to assure that emotional experiences – sorrows, loves, losses, absences, desires – have a place in the thinking and producing of art at school. In the experience analyzed here, the conversations – open space for dialogue and for the narratives of the lived experiences in which we spoke and wrote about ourselves – and the contact with different cultures were the elements that allowed us to create such precious and differentiated pieces as the amulets, covered with symbols. Creations that, beyond simple art making, carried and revealed “secrets of the heart” – filled with our desires and dreams, that were written and sewn on cloth, using the folded, then stored and at last affixed little notes.

Thus, we created in school a receptive place for individuality, for the welcoming of each person's subjectivity. We exercised both seeing and doing, integrating thought and feeling, sensation and intuition, claiming art as a space for this totality, and the space of art teaching as a place of many secrets...

Referências

- ALBANO, A.A. O ateliê de arte na escola: espaço de criação e reflexão. In: PACHECO, E. (Org.). Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil. São Paulo: Loyola, 1991. p. 159-168.
- ANDRADE, C.D. Carrego comigo. In: ANDRADE, C.D. A rosa do povo. 23. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 29-32.
- BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1)
- FORMENTI, L. A escrita autobiográfica e zelo: um olhar composicional. In: PASSEGGI, M.C. (Org.). Tendências da pesquisa (auto)biográfica. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFERN, 2008. p. 51-71.
- FOX, M. Guilherme Augusto Araújo Fernandes. São Paulo: Brinque-Book, 1995.
- GALZERANI, M.C. Imagens entrecruzadas de infâncias e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. São Paulo: Cortez, 2002.
- GAMBINI, R. Sonhos na escola. In: SCOZ, B. (Org.). (Por) uma educação com alma. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 102-157.
- KRAMER, S. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.
- OSTROWER, F. Universos da arte. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- SOUZA, E.C. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.
- VILLAS BÔAS, O.; VILLAS BÔAS, C. Xingu: os índios, seus mitos. São Paulo: Círculo do Livro, 1970.



2nd International Conference
Art, Illustration and Visual Culture
in Infant and Primary Education

2^o Congreso Internacional
Arte, Ilustración y Cultura Visual
en Educación Infantil y Primaria

2^o Congresso Internacional
de Arte, Ilustração e Cultura Visual
na Educação Infantil e Primária